ISSN 0719-9465

HUMANIDADES POPULARES

NÚMERO 4

DICIEMBRE 2016

VOLUMEN 3

COLECCIÓN

PRIMERA ÉPOCA



Humanidades Populares
ISSN: 0719-9465
Año: 2016
Volumen: 3
Número: 4
Organiza: Corriente nuestrAmérica desde Abajo
URL: http://www.humanidadespopulares.cl
Correo: contacto@humanidadespopulares.cl
Publicación seriada editada en Chile
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual
Continuidad de ISSN: 0719-0999
Fusionada con ISSN: 0719-1294 y 0719-1367

COLECCIÓN "PRIMERA ÉPOCA"

Esta colección reúne publicaciones de nuestro primer periodo editorial. Los años de publicación comprendidos van desde el año 2011 al 2014. Las revistas que lo componen son: Revista de Humanidades [issn 0719-0999], Uturunku Achachi [issn 0719-1294] y Memorias Periféricas [issn 0719-1367].

INFORMACIÓN IMPORTANTE

La colección estuvo a cargo de Ismael Cáceres-Correa. La información de los equipos de trabajo editorial, como lo son Consejos Editoriales, Asesores Externos u otros; corresponde a las publicaciones originales y solo se han considerado las responsabilidades pertinentes para cada número de esta colección. Es posible que en la actualidad estas personas tengan una nueva filiación o grado académico. Las personas que figuran en cada número con una responsabilidad, corresponden a la edición original y no significa que actualmente pertenezcan al equipo de Humanidades Populares. La colección no cambia en nada el contenido de las versiones originales a excepción de la revisión de posibles errores gráficos. Toda esta colección tiene como fecha de publicación el 1 de diciembre de 2016. Post scriptum: el ISSN y la dirección a Lantindex-Directorio fue agregada en enero de 2018.

Humanidades Populares se encuentra en Latindex-Directorio 



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

ARTÍCULOS

Presentación al número 4 de la colección “Primera época” de Humanidades Populares. Recuerdo a 4 años

Se me hace inmensamente curioso estar haciendo una presentación a un número de una revista en la que fui editor hace tantos años. Es una publicación a la que le tengo un profundo cariño porque con ella inicié mi camino en el mundo académico y a través de ella es que he forjado amistades ya de muchos años con personas a lo largo de este Sur, no necesariamente un sur geográfico. Entonces presentaré el número en el contexto de la colección “Primera época” y no utilizaré la presentación original que fue publicada en el año 2012. No la utilizo por una razón simple y pragmática: la presentación original es deficiente y esta colección me da la oportunidad de enmendar mi poco conocimiento de aquel entonces.

Recuerdo que la preparación del volumen 3 de Revista de Humanidades estuvo marcada de reuniones sostenidas con Alan Quezada, director de la revista y gran amigo. Discutíamos principalmente cuál era la dirección concreta que le queríamos dar a la revista. Unos meses antes habíamos publicado un libro digital sobre identidad latinoamericana en el que les sugerimos una duda a las personas que en él escribieron. El libro titulado “*Identidad… ¿latinoamericana? Diálogos de Multiplicidades*” marcó mucho cómo continuar el trabajo y se reafirmó la idea inicial de plasmar el sentido latinoamericano (sin caer en exclusiones de tipo nacionalistas) desde una perspectiva necesariamente popular y crítica que pusiera justamente en duda eso de la única identidad. Desde ahí es que motivamos dos aspectos significativos: 1) trabajar a través de convocatorias temáticas con la intención de concentrar esfuerzos y 2) modificar cómo nos difundíamos públicamente adoptando de hecho el nombre Revista de Humanidades Populares.

En el volumen 3 de la revista (ahora vol.3, núm. 4) se publicaron 6 artículos, siendo dos de ellos escritos completamente en portugués. Los textos son presentados íntegramente y sin más modificaciones que las gráficas. Comento de qué trata cada uno.

Desde México, José Hernández Mijangos nos presenta el artículo “**Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio**” en el que hace una crítica a la idea de la educación basada

exclusivamente en el paradigma tecnológico y propone la revaloración de los conocimientos sociales.

También desde México, Edgar Lorenzana Medina nos comparte el artículo "**Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural**". En su artículo, Lorenzana Medina lo que hará será aproximarse a la idea de identidad a partir de literatura latinoamericana y así considerar la propuesta de Oswald de Andrade sobre la antropofagia cultural. Los resultados de esto, por supuesto que los dejo para que quienes nos leen puedan encontrarse con una novedad a pesar de que es un texto reeditado.

Nos trasladamos a Brasil en donde Thiago Bezerra Cavalcanti nos ofrece su texto "**Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do 'tempo é arte'**" que habla acerca de un movimiento que buscaba construir una nueva era que fuese grata y que se relacionara por medio de la paz y el arte. Por lo mismo en su artículo busca observar como la idea del arte ha influenciado en dicho movimiento. Para este autor, su propuesta es también una propuesta para salir de la idea capitalista que está en guerra contra la paz.

Otra vez regresamos a México, esta vez a partir de la propuesta de Edith Gutiérrez Cruz con su trabajo titulado "**Educación ética y multiculturalismo**". En el resumen de su artículo se puede leer textualmente "*mi postura radica en reconocer al otro no sólo en su calidad de individuo, sino también como ciudadano para así poder desembarazarnos de la idea occidental que se tiene de él e incluirlo y aceptarlo como parte de un todo*", con lo que plantea su idea sobre la necesidad de romper con el eurocentrismo y de considerar a quienes se denomina el rótulo "ciudadano" como agente socio-político.

Un escrito de Chile también forma parte de este número. Se titula "**Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend**" y fue escrito por Andrés Osorio. En él, Osorio comenta que este es un hito en la producción de conocimiento pues es un concepto que ordena y articula distintos conceptos como lo son el anarquismo epistemológico o la inconmensurabilidad.

Cerrando los artículos de este número se oferece desde Brasil "**Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico**" que fue escrito por Atila de Macedo Maia, Luciele da Silva y Mariana Arrieta Mendes. En este artículo se puede encontrar el trabajo realizado durante los años 2010 y 2011 en la Universidade Federal de Santa María (Brasil) en la Licenciatura Plena em Filosofia donde se analiza una posibilidad metodológica a partir de los textos clásicos de la historia de la filosofía en la enseñanza media de su país. Una investigación con la que damos por concluido este número.

Cabe destacar el hecho de que en la versión original de Revista de Humanidades (0719-0999) utilizamos imágenes que en su conjunto conforman una colección que está a cargo

de distintas personas según sea el caso. En la del volumen 3 se utilizaron las fotografías enviadas por Bárbara Hollerbach, Camila Lásaro y Paulo Roberto Amorim. Las mismas imágenes fueron ocupadas para Humanidades Populares volumen 3, número 4.

Espero esta vez haber cumplido con la presentación de un número que promete mucho y que aborda temas realmente interesantes desde el arte, la epistemología o la pedagogía. A nombre del equipo que hacemos este trabajo, espero que sea de su agrado este trabajo y que le sea útil y atractivo.

Saludos cordiales.

Ismael Cáceres-Correa
Editor Jefe
Revista de Humanidades
ISSN 0719-0999



Pedra do Arpoador, Ipanema, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografía de Bárbara Hollerbach.

Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio

José Antonio Hernández Mijangos
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Resumen: la educación de nuestros días reside en formar tecnócratas capaces de resolver necesidades para nuestra sociedad, pero con un sentido acrítico de la realidad social. La educación basada en competencias crea en nuestras instituciones educativas un discurso de valor de uso del conocimiento, es necesario vislumbrar los conocimientos propios de las ciencias humanas y de los saberes no institucionalizados, que a lo largo de la historia han favorecido una interpretación de la realidad, y que, con esta educación tecnocrática pasan a segundo plano. Por ello se hace un llamado emergente a revalorizar los conocimientos sociales que permitan en los estudiantes una visión más integra de nuestra realidad social, proporcionando así respuestas a la sociedad y resolver sus necesidades emergentes, pero con un sentido crítico humanístico y ético.

Palabras clave: educación; competencias; tecnocrática; sociedad.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Hernández Mijangos, José. 2016. "Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio", *Humanidades Populares* 3 (4), 8-15.

APA
Hernández Mijangos, J. (2016). Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio. *Humanidades Populares, 3* (4), 8-15.

Chicago
Hernández Mijangos, José. "Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio". *Humanidades Populares* 3, no. 4 (2016): 8-15.

MLA
Hernández Mijangos, José. "Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio". *Humanidades Populares* 3.4 (2016): 8-15.

Harvard
Hernández Mijangos, J. (2016) "Saberes de las ciencias humanas frente a la educación tecnocrática y su visión reduccionista del acto educativo. Posibilidades de cambio", *Humanidades Populares,* 3 (4), pp. 8-15.



La vileza de hoy no es el predominio de la llamada cultura material sobre la espiritual. Lo verdaderamente digno de ataque sería la separación de la conciencia de su relación social. T. W. Adorno

Antes de iniciarnos en la lectura del presente artículo queremos dejar en claro al lector, que no estamos ante una receta que proporciona soluciones acabadas, y que no se hace el acercamiento a la temática como filósofo, sociólogo, epistemólogo, etc., más bien como un conocedor de lo educativo.

La educación desde las concepciones sociológicas puede estudiarse y definirse desde diferentes perspectivas, tal es el ruido, que el término "EDUCACIÓN", ha hecho en todas las sociedades a lo largo de la historia, que se han construido una gran cantidad de discursos, derivados de reflexiones o investigaciones y que se han realizado en torno a lo educativo.

Dicho término ha captado la atención de grandes filósofos, sociólogos, historiadores, psicólogos etc., creando así como señala el Dr. Enrique Moreno de los Arcos, una torre gigantesca conocida como educación. En esta torre conceptual derivada y construida de teorías y concepciones educativas, que sin duda alguna se ven implicadas en las aulas (lugar donde se forman ciudadanos), se transmiten conocimientos, y al mismo tiempo se construyen subjetividades y al igual que nuestra sociedad. Sin duda alguna, el valor otorgado a la educación, se refleja en que en toda sociedad siempre existe y ha existido un sistema educativo, se atribuye esto (desde la teoría del estructural funcionalismo) a que en una educación las sociedades ven la posibilidad de conservar y preservar sus tradiciones, costumbres, valores etc. legitimando los sistemas sociales imperantes.

Quizá, siendo irreverente ante muchas teorías, que se han construido en torno a lo educativo, podremos atribuir a Emilio Durkheim (1976), el rescate de la importancia social que lo educativo tiene, con su definición de educación hará un parte aguas, en la que define a la educación como una acción ejercida por una generación adulta sobre una joven, claro está que esa acción estará llena de valores, concepciones del mundo, guiada a formar una sociedad determinada. En un intento de ser más ilustre, en relación al impacto que genera la educación en las sociedades, y cómo a través de ella se busca formar un tipo de sociedad, rescatamos lo siguiente:

> La educación ha variado infinitamente, según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas la educación intentaba adiestrar al individuo para que se subordinase ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en una "cosa" de la sociedad. Hoy, la educación se esfuerza en hacer una persona autónoma. En

> Atenas se procuraba formar espíritus delicados, sagaces, sutiles, apasionados de la medida y de la armonía, capaces de saborear la belleza y los gozos de la especulación pura. En Roma se deseaba ante todo que los muchachos se convirtieran en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes a todo lo que se refería a las artes y letras, en el renacimiento adquiría un carácter más laico y literario (Durkheim, 1976: 90).

Durkheim, nos ilustra y muestra cómo ciertas sociedades buscan formar un ciudadano, una sociedad ideal, y que en busca de la construcción de ese ciudadano y sociedad, se recurre a un sistema educativo que dote a los estudiantes de las virtudes, conocimientos y valores necesarios para la construcción de dicha sociedad. Dado que en la escuela se legitimarán roles a seguir en la vida social, el salón de clases se convierte así en una microsociedad.

Sin embargo, las sociedades han cambiado, por consiguiente los discursos educativos también, haciendo eco a la vieja conseja popular que dice, *renovarse o morir*, pues en una sociedad globalizada (como la de nuestros días), donde lo local parecer ser historia o más aún como señala

Zygmunt Bauman (2001), de degradación social. Esta sociedad global ha conllevado grandes cambios y trasformaciones con mucha velocidad, siendo un reto para los sistemas educativos "adaptarse" a estos cambios, de no hacerlo será un sistema destinado al rezago o atraso, por lo que sería juzgada como una educación no pertinente es decir, una formación que en nada o escasamente responde a las necesidades de su sociedad.

Así, la sociedad actual se ve rodeada de conceptos tales como: globalización, sociedad de la información, sociedad del conocimiento; entre muchos otros más, mismos que de ser abordados exigen un estudio específico. Se defiende en el presente artículo que los temas educativos no se pueden desprender de los temas sociales, toda vez que las sociedades buscan legitimarse en relación a sus prácticas, costumbres, sistemas de organización, valores etc., través del sistema educativo. Por ello cabría preguntarse: ¿qué tipo de sujeto, individuo, ciudadano mujer u hombre se busca formar en dichas sociedades globalizadas donde se dice que el conocimiento es lo que genera riquezas?

Renovarse o morir, implica lo que para Delors será "la educación para toda la vida" (Delors, 1996: 16), mismo que conlleva a una "actualización", "adopción" e "implementación" (muchas veces acrítica y de manera descontextualizada) de nuevos modelos educativos, bajo los cuales se forman nuestras sociedades contemporáneas.

En la sociedad actual, una de las grandes reformas que se han realizado en la educación de manera global, es el desarrollo e implementación del modelo educativo basado en competencias, las competencias educativas han causado tal resonancia, que han atraído a su estudio numerosos pedagogos y psicólogos principalmente, quienes han definido el término competencia. Esto ha propiciado en gran medida a que este término netamente

empresarial cause gran eco en la formación de los futuros ciudadanos y profesionales. Aunado a esto, los nuevos modelos educativos de las universidades del mundo se ajustan a una lógica propuesta por la UNESCO, la OCDE y el FMI, mediante la adopción e implementación en sus planes de estudio de un nuevo modelo educativo. Este modelo educativo, defiende la postura de la emergencia de desarrollar competencias en el sujeto, lo que podría ser considerado como una redefinición del acto educativo, pues este término derivado de la sociedad del conocimiento, pugna por la implementación en los planes de estudios de conocimientos operacionales, lo que es sinónimo de dar un valor de uso al conocimiento. En las aulas educativas esto se presenta y se hace vivencial en la priorización de los conocimientos operacionales, dando un valor secundario a los conocimientos teóricos.

En un contexto como el latinoamericano, dónde la educación simboliza, representa y a la vez se espera de ella el progreso de los pueblos, la independencia científica y tecnológica, así como la superación de aquel "paternalismo colonial" creado por los colonizadores, teniendo en cuenta todo esto, sería pertinente preguntarse: ¿el modelo basado en competencias responde a estas necesidades?, ¿verdaderamente la educación tecnocrática posibilita una trasformación para Latinoamérica? La posible respuesta sería que esta educación tecnocrática, por sí sola, no puede lograr un desarrollo integro para América latina y para la sociedad global, pues los aportes de la filosofía y de las humanidades, entre otras ciencias y saberes sociales no legitimados científicamente o académicamente, también son formas validas de interpretación del mundo, generalmente olvidadas por la educación tecnocrática. Sí ahondamos más en el término de competencia tenemos que:

> Competencia como concepto es derivado de la acción de racionalidad técnico–instrumental. La formación alude a la concepción del mundo de vida. Competencia alude a la educación en términos de aprendizajes funcionales. La formación incluye competencia. Se constituye por educación, personalidad y experiencias de vida. La competencia no incluye formación, es la expresión objetiva de la formación al nivel del aprendizaje funcional. En el mundo de vida, la formación del sujeto permea los procesos educativos y de aprendizaje con la constitución de la personalidad y su concepción del mundo de vida lo cual se refleja en el alto nivel de competencia con el cual se enfrenta y supera la problemática existencial y la problemática material planteada por el quehacer técnicoinstrumental del mundo operacional. La competencia, como atributo de un sujeto altamente calificado sirve para solución de problemas en el plano inmediato de la situación técnico instrumental (Hoyos, 2003: 15-16).

La formación de una sociedad más justa, de una América Latina auto sustentable, no reside sólo en la educación tecnocrática, requiere de una formación integra, la cual no puede

pasar por alto los contenidos filosóficos y los aportes de las demás ciencias humanas, que proporcionan una visión más integra y crítica de la realidad social.

Sin embargo, se está ante un discurso global, que trastoca sin duda alguna la organización y estructuración de las sociedades, con ello se hace presente en la vida cotidiana, pues las competencias en la educación generan mano de obra para el sector empresarial, lo que podría propiciar una visión del sistema educativo, como formador de mano de obra, alejándose de dotar a los estudiantes de un sentido crítico de la realidad social.

Hasta aquí, hemos manejado como sinónimos los términos "educación basada en competencias" y "educación tecnocrática", esto para ser más ilustrativos y no crear confusiones en el lector. Dado que esta visión del modelo educativo basado en competencias, tiene como fin proporcionar una educación tecnocrática, centrada en el saber hacer, es decir, sólo se centra en la formación técnica, dejando a un lado las concepciones teóricas- explicativasinterpretativas, que dan o dieron origen a dicho modelo y proporcionan a los estudiantes y futuros profesionistas una visión acrítica de la realidad social, además:

> Las competencias no interpelan ni dialogan con los sujetos ni interrogan sobre su deseo de saber y aprender; no reparan en los contextos históricos, los lugares y las memorias que los sujetos portan a la hora de trabajar, relacionarse, de crear lazos sociales significativos y perdurables. Por supuesto que las competencias no hacen referencia a los saberes tácitos, implícitos, empáticos no verbales, indíciales. La competencia como unidad mínima y abstracta de conocimiento deja una parte sustantiva de lo humano olvidado, desviado, caído (Gagliano, 2009: 77).

Un discurso totalizador, legitimado por organizaciones transnacionales, como es el caso del discurso de las competencias, no nos exige la formación y construcción de nuevos conocimientos, más bien, sólo exige la aplicación del conocimiento, con resultados cuantificables. Es indiscutible la necesidad del conocimiento práctico, sin embargo, no por ello se debe privilegiar en la educación el valor de uso, es decir, favorecer solamente el conocimiento operacional, cayendo en el juego de la oferta y la demanda de conocimientos.

Aristóteles mencionaba que el conocimiento práctico debe responder no a los medios, si no al cómo y para qué de la ciencia, Habermas por su parte nos ilustrará diciendo que el conocimiento práctico debe tener un sentido social, pues para este autor ser racional es dar razón de lo que pensamos, decimos y hacemos. Por ello toda formación profesional exige un fundamento epistemológico y teórico. Dado que la teoría nos permite interpretar la realidad, asimismo nos incorporarnos al conocimiento, al saber y hacia dónde nos llevan los discursos sociales.

Pareciera que el saber teóricohumanístico, causa un malestar social, o que es un saber improductivo, sin embargo, es necesario revalorizar su función social, rescatando aquellos

saberes que a lo largo de la historia del hombre se han ido formando y que socialmente han sido productivos y surgidos de la misma experiencia social, mismos que no son institucionalizados o letrados, pero que se dan en la tradición.

Sin duda, los sistemas educativos de las sociedades actuales en todos sus niveles, pero de manera emergente en el nivel superior, necesitan crear una nueva visión renovada cuya planeación y desarrollo parta de una concepción de un sujeto integro, el cual pueda resolver las necesidades de un mundo cambiante como el nuestro, es necesario y emergente que este sujeto cuente con una sólida formación teórica, que le permita enfrentar los problemas sociales y naturales que asechan a nuestra sociedad. Esto se reflejará en la formación de profesionistas capaces de cumplir con las exigencias de nuestro siglo.

Nuestra sociedad exige una educación que forme seres íntegros, sujetos que posean un gran compromiso social, por ello se requiere una redefinición del modelo basado en competencias, el cual desemboca en una educación tecnocrática. Tenemos el reto de buscar la revalorización de los saberes estéticos, simbólicos, teóricos y epistemológicos, para poder hablar de una educación verdaderamente integra, los educadores tenemos el reto de buscar alternativas pedagógicas, que favorezcan una visión integra de lo que es educar.

Por utópico que parezca, una educación integra puede permitir una construcción de una sociedad más justa, la formación de profesionales con sentido social que respondan ética y eficazmente a las necesidades sociales; quiero terminar el presente artículo con las líneas en las que Freire cierra su obra pedagogía de oprimido “Si nada queda en estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar”.

Referencias

Bauman, Zygmunt (2001), *La globalización. Consecuencias Humanas.* México, Fondo de Cultura Económica.

Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro,* México, Siglo XXI.

Durkheim, Emilio (1976), “La educación: su naturaleza, su función.”, *Educación como socialización,* España, Editorial Sígueme.

Freire, Paulo (2005), *Pedagogía del oprimido,* México, Siglo XXI.

Gagliano, Rafael (2009), "Saberes socialmente productivos y nuevas realidades emergentes.", *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, UNAM.

Hoyos Médina., Carlos (2003), "Gestión pedagógica."En: Edith Chehaybar y K. y R. Amador. (Coord), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, Pensamiento Universitario, CESU UNAM, pp. 15-50.



Floresta da Tijuca, Rio de Janeiro, Brasil. A maior floresta urbana do mundo. Foto de Bárbara Hollerbach.

Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural

Edgar Lorenzana Medina
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
México

Resumen: A lo largo del artículo encontraremos una aproximación sobre la idead de identidad partiendo en su mayor parte de autores latinoamericanos para considerar la propuesta de Oswald de Andrade sobre la antropofagia cultural; donde nos enfocaremos en un contexto de globalización contemporánea con una interacción casi inexorable con las demás culturas. La convergencia de estas reflexiones utilizan como punto de inflexión la teoría evolucionista del filósofo francés Teilhard de Chardin en la cual el universo está desarrollándose constantemente hacia niveles más altos de complejidad material y conciencia. Su conclusión nos mostrará una hibridación inusitada: una modalidad social para el despliegue de un horizonte utópico del sujeto que abre la posibilidad de activación y organización para la transformación de estructuras e instituciones que nihilizan la humanidad en su diversidad de expresiones como sujeto.

Palabras clave: identidad; cultura; deconstrucción; antropófago; sujeto vivo; horizonte utópico.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Lorenzana Medina, Edgar. 2016. "Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural", *Humanidades Populares* 3 (4), 17-26.

APA
Lorenzana Medina, E. (2016). Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural. Posibilidades de cambio. *Humanidades Populares, 3* (4), 17-26.

Chicago
Lorenzana Medina, Edgar. "Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural". *Humanidades Populares* 3, no. 4 (2016): 17-26.

MLA
Lorenzana Medina, Edgar. "Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural". *Humanidades Populares* 3.4 (2016): 17-26.

Harvard
Lorenzana Medina, E. (2016) "Identidad latinoamericana. Empatía, gastronomía e hibridación cultural", *Humanidades Populares,* 3 (4), pp. 17-26.

"Si Aristóteles hubiera guisado, tanto más hubiera escrito."
Sor Juana Inés de la Cruz

Desde la perspectiva enunciada en el texto de Carlos Beorlegui[1], el cual menciona que para poder problematizar adecuadamente la labor de una posible filosofía latinoamericana se nota a leguas que no es un problema que vaya descontextualizado o bien que no implique ulteriores cuestionamientos, ya sea se atienda a la pregunta por la nacionalidad o regionalidad, ya sea se pregunte por la mera existencia de filosofía latinoamericana o a la primordial pregunta de ¿qué es la filosofía? Se antojan argumentos para apoyar ambas cuestiones. Se puede decir que la filosofía es cosmopolita (es decir universal) o bien que existen caracteres o espíritus nacionales (*Volksgeist*). La elección más pertinente hasta ahora ha sido optar por una postura intermedia, ya que un extremismo de pretensiones de universalidad conlleva a una imitación de lo que hacen otros (los otros que forjan el criterio de universalidad) y por otra parte, la postura nacionalista se encierra en un ensimismamiento narcisista que puede rayar en el solipsismo. Luis Villoro[2]propone que la postura media se abre a la perspectiva foránea para cobrar conciencia de sí, y así unirse al fructífero diálogo de las culturas.

A pesar de que Beorlegui parece apuntar a una apología de la mediación cultural reconoce con la famosa sentencia de Ortega y Gasset que hay que salvar a la circunstancia para salvarnos a nosotros mismos ya que nuestro destino concreto es reabsorber la circunstancia (dialéctica karmica) lo cual, nos pone en primer plano la cuestión del contexto histórico que de alguna manera nos determina. No obstante nosotros podemos determinar de alguna manera el contexto; quizás se comprenda mejor esta idea si consideramos que el concepto *karma,* del cual su significado literal es "acción, el fruto de la acción", está fuertemente asociado a la idea de las pasiones, jugando una suerte de dialéctica en la forma en que las pasiones condicionan el tipo del karma y el karma condiciona a su vez las pasiones[3], pero no solamente nuestras pasiones condicionan nuestra acción y viceversa, el contexto histórico es una variable determinante que permite la apertura de todas las elecciones posibles, es decir, es de vital importancia para una correcta reabsorción de la circunstancia, el asimilar la oscilación que hay entre los planos de la existencia que son determinados por el contexto histórico y aquellos que son

[1] Consultar en Carlos Beorlegui, "El problema de la identidad y autenticidad del pensamiento filosófico latinoamericano", en Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Universidad de Deusto, Bilbao, 2004.
[2] Consultar en Luis Villoro, "El Yo indígena", en Anatomía del mexicano, selección y prólogo de Roger Bartra. Plaza y Janés, México, 2002.
[3] Consultar en T. M. P. Mahadevan, "Las Enseñanzas de los Hacedores de Vados, Esclavitud y Liberación" en Invitación a la Filosofía de la India, FCE. México, 1998.

determinables por una autoexpresión consciente (aunque también se puede hablar de una autodeterminación negativa por el condicionamiento dialéctico de las pasiones y el karma, una expresión existencial determinada por su falta de autenticidad).

Las pasiones y la actividad atraen el karma, por lo que hay oportunidad de enfocar el vigor en actividades que fomenten la expresión personal del ser humano despierto, lo cual a su vez repercute en el contexto histórico, a propósito de que nuestros condicionamientos producto de una temporalidad a gran escala se conectan con nuestras vicisitudes personales exigiendo nuestro cuidado y ofreciéndonos la posibilidad de resolución gracias a la autoexpresión personal resultado del esfuerzo individual. "En suma, la historia podrá esclarecer el origen de muchos de nuestros fantasmas, pero no los disipará. Sólo nosotros podemos enfrentarnos a ellos. (...) Nosotros somos los únicos que podemos contestar a las preguntas que nos hacen la realidad y nuestro propio ser."[4] (Paz, 2000:81)

Regresando con Beorlegui, éste parece estar en desacuerdo con Leopoldo Zea[5] al rehusar querer "filosofía sin más" es decir, al buscar la contextualización e inculturación de la reflexión filosófica. En efecto, al buscar en nuestro pasado confrontamos el reflejo del presente que forja las determinantes de una parte de nuestra identidad, la otra parte reside en lo que hagamos con la primera.

Una estrategia para rechazar el eurocentrismo en tanto pretensión de universalidad de las formas filosóficas sancionadas por la tradición occidental del pensamiento filosófico es la *deconstrucción* de la historia de la filosofía especialmente (por preeminencia jerárquica) la perspectiva eurocéntrica. Una breve escala por el pensamiento de Derrida[5] nos podría aclarar mejor esto; para Derrida el problema de los centros es que intentan excluir y que al hacerlo ignoran, reprimen o marginan a otros (que pasan a ser lo Otro). El deseo de tener un centro, origina opuestos binarios de los cuales un término es central y el otro marginal. Derrida afirma que todo el pensamiento occidental funciona de la misma manera: se forman pares opuestos binarios en los que uno es privilegiado, luego se fija el juego del sistema y se margina al otro componente. Hay que tomar en cuenta que cambiar un centro por otro no sirve de mucho: en lugar de que A ostente el poder lo hace B; no obstante, es necesaria esta etapa de subversión para invertir la jerarquía original, de tal manera que el primer componente pase a ser el segundo, más adelante se llegará a la conclusión de que esta jerarquía tampoco es estable y una nueva periferia sustituirá al centro, ya que la jerarquía es temporaria. Lo importante es entregarnos al libre juego de los opuestos binarios dejando las jerarquías de lado.

Para Derrida, todo el lenguaje y todos los textos cuando se les deconstruye, quedan de tal manera que cada configuración jerárquica da paso a otra sin tener primacía o validez sobre las demás; no hay ninguna configuración central que intente fijar el juego del sistema ni ninguna marginal o reprimida. El pensamiento humano es así según Derrida, porque hay un continuo y libre juego del lenguaje que debido a la ansiedad que sentimos para

[4] Consultar en Octavio Paz, "Los Hijos de la Mainche" en El Laberinto de la Soledad, FCE, México, 2000. Pág 81.
[5] Consultar en Leopoldo Zea, La filosofía americana como filosofía sin más. Siglo XXI. México, 1989.
[5] Consultar en Jim Powell, Van Howell, Derrida para principiantes. Era naciente. Buenos Aires, 1998.

construir nuevos centros tendemos a la fijeza, la institucionalización, centralización y totalitarismo.

Al constituir nuestra identidad como marginal respecto al paradigma occidental se pone en perspectiva un horizonte distinto donde lo deseable es que la periferia sobreabunde al centro. Por ejemplo el cambio conceptual de filosofía por pensamiento para incluir modalidades reflexivas transdisciplinarias que apoyen una coherencia cultural-identitaria (la inclusión de literatos y poetas junto con los filósofos propiamente académicos). No obstante, la pretensión no es desplazar el centro de la filosofía de Europa a Latinoamérica, porque esto crearía un nuevo centro, un paradigma único y exclusivo del filosofar, la apuesta es romper la hegemonía de un solo centro relativizando la cultura para reconocer la legitimidad de los otros centros.

Al buscar la independencia hemos cambiado la referencia de criterio cultural de hispánica (conquista) a franco-inglesa (ilustración), hemos buscado nuestra identidad al reflejarnos en la cultura, los valores y los ojos de europeos, y como consecuencia usamos su criterio de identidad cultural para medir la nuestra en un llanto libertador, simulacro de una ingenua autonomía por un principio de individuación ajeno a nuestra "identidad". Para Leopoldo Zea el hacer acto de negligencia respecto a su propia realidad desde la pretensión de querer ser otra cosa ha llevado al latinoamericano a encarnar identidades foráneas; es por eso que se busca en el pasado histórico para reafirmar una identidad no contaminada o "mediada" por una medida ajena (la identidad de occidente como eurocentrismo). Sin embargo, no se trata de centralizar nuestra cultura prehispánica para rescatar una identidad que a final de cuentas vendría a marginar a otra.

Pedro Henríquez Ureña[6]menciona que hay que tomar en cuenta lo autóctono en México lo cual no es solamente la raza indígena sino el carácter español asumido en el país desde los comienzos de la era colonial. Convendría más para la afirmación de nuestra potencia el asimilar la parte "traumática" de nuestro pasado, es decir en los términos de Octavio Paz[8] aceptar que hay una parte violada de nuestro pasado que nos ha predispuesto hacia una actitud de resentimiento a propósito de nuestra identidad; no obstante, hay que agregar que él menciona que no está escribiendo generalizando a los mexicanos sino que se dirige a aquellos que viven en el país con afinidad a la cultura nacional (el patrimonio cultural en palabras de Fernando Báez[7]).

Hay que recordar que en el México prehispánico no había sólo aztecas y no solamente la influencia española está presente en la época colonial; es decir que somos producto de una hibridación de magnitud tal que aún existen muchas culturas dentro de México aparte de lo propiamente "mexicano" entendido como afinidad cultural nacional (o patrimonio cultural). Ya sea centralizando la parte prehispánica, colonial, independencia, moderna o contemporánea ninguna jerarquía es inamovible y el tiempo le puede afectar de tal

[6] Consultar en Pedro Henríquez Ureña, "Utopía de América", en www.ensayistas.org, 2009. [8]Consultar en Octavio Paz, "Los hijos de la Malinche", en El Laberinto de la Soledad, FCE. México, 2000.

[7] Consultar en Fernando Báez, "Transculturación y etnocidio en América Latina", en El saqueo cultural de América Latina, UDLA. Puebla, 2007.

manera que se subvierta; el libre juego de los opuestos binarios deviene en multiplicidad cultural debido a la hibridación de nuestro contexto, ya que somos producto de una hibridación cultural, por lo tanto nuestra respuesta naturalmente ha de ser hibrida.

Oswald de Andrade[8] en su manifiesto menciona una propuesta interesante cuando dice que hay que asimilar las cualidades del enemigo extranjero para fundirlas con las nacionales, es decir que hay una síntesis dialéctica en lugar de una mera oposición tradicional de binomios (nacional/cosmopolita), un pensamiento cercano al de Derrida. Como dice pertinentemente Haroldo de Campos en el postfacio: "Todo pasado que nos es 'otro' merece ser negado", es decir comido, devorado, asimilado.

Se puede subvertir la oposición de binomios violador/violado (colonizador/colonizado) y en nuestro caso asimilar la parte traumática de nuestro pasado, hay que comérselo porque no es otro.

Por otro lado, la importancia que otorga Fernando Báez a la memoria no es desmerecida. Si bien es cierto que en América Latina se ha impulsado el olvido de las partes traumáticas de nuestro pasado que configuran una identidad cultural orgánica como fomento de armonía social, el prestarles preeminencia sobre las otras daría cabida de nuevo al juego de la oposición de binomios ya que la memoria social configurada por los individuos que reconstruyen sus recuerdos al colectar recuerdos de otros puede chocar contra la memoria individual. No hay identidad sin la exterioridad que supone la condición del Otro, para ser en sí mismo hay que identificarse desde el interior y no dejarse identificar desde fuera.

En el caso latinoamericano Báez dice que tenemos una identidad fractal, es decir un algoritmo social recursivo cuyas dimensiones repiten la estructura inicial de violencia. Quizás ahora se vuelva evidente cómo en la repetición de la hegemonía cultural, el memoricidio para hacerlo posible es un acto de violencia cultural que se repite cada vez que una nueva jerarquía finaliza el libre juego de las oposiciones binarias. La transculturación se entiende como la relación directa y continua enfocada a las diferencias como contraparte de la aculturación; es decir, el enfoque en las fases de paso de una forma de vida a otra nueva en el transcurso de la cultura en lugar de enfocarse al tránsito de una a otra como tal (componentes bien definidos cuyos significados tienen jerarquías y son estables) apunta a la libre danza de los conceptos binarios de Derrida (los componentes del par danzan en un juego libre cuyos significados no tienen jerarquías ni son estables) y la propuesta del manifiesto antropófago de Oswald de Andrade de asimilar al extranjero devorándolo, o al menos eso es lo que se ha querido exponer hasta aquí.

La explicación del mestizaje para entender la identidad de América Latina es vista por Báez como impulsada por resignación, por lo cual apoya un compromiso de justicia para con las víctimas de los ataques culturales de manera que la memoria de un recuerdo doloroso se transforme en convicción de resistencia. La manera de aplacar nuestra violencia es saciando nuestro apetito. Por lo tanto, es necesaria la deconstrucción de la oposición de

[8] Consultar en Oswald de Andrade, "Manifiesto de la poesía Pau Brasil" y "Manifiesto Antropófago", en Las vanguardias latinoamericanas de Jorge Schwartz, FCE. México, 2006.

binomios de jerarquía central y periférica subvirtiéndola, donde el aspecto de la memoria dolorosa se mantiene importante en tanto convicción de resistencia a la prolongación de la jerarquía dominante. Cuando se subvierten los términos (se los come, asimila, transmutan y transvaloran) otra jerarquía temporaria es establecida pero es necesario recordar el aspecto temporario ya que lo que persiste es la diferencia, es decir las fases transitorias de una etapa dada a otra porque inevitablemente serán sustituidas y crearán nuevos centros. Al parecer se trata de una cuestión gastronómica.

Se han ensayado varias actitudes ante la situación actual donde una especie de multiculturalismo global está en marcha a distintas velocidades. La comunicación con otras formas de cultura humana exhibe la necesidad de tener una identidad cultural como plataforma de interacción con las otras culturas. El hecho de percibir, reconocer y corresponder con otras culturas reafirma nuestras propias afinidades y discrepancias, porque la empatía surge del reconocimiento del otro como alteridad activa, no obstante para tener una comunicación sana con otras culturas es necesario tener una identidad cultural si no bien definida, al menos lo suficientemente diferenciada de las demás para permitir una asimilación equitativa de contenidos, de lo contrario se acaba siendo asimilado por una cultura más diferenciada, es decir se es devorado.

Aunque actualmente parece haber un impulso de redención babélica al intentar relacionar (y potencialmente mezclar y difuminar) las distintas culturas que existen en el planeta con una perspectiva globalizada, queda bastante por hacer al atender a las ideas relativas a las problemáticas para encontrar formas de equidad gastronómica cultural, es decir, no todas las culturas comen igual, algunas tienen estómagos delicados y otras parecen ser insaciables. Cada cultura tiene distintas capacidades de asimilación de las otras culturas. Quizás estemos en una ligera ventaja al considerar que el caso de Latinoamérica ya es un crisol de una multiplicidad cultural colorida y exuberantemente variada, que tiende a asimilar con relativa facilidad influencias culturales externas, ya que es un sitio natural de hibridación frecuente. Es esta ligera ventaja la que considera Yamandú Acosta al proponer, desde la perspectiva de América Latina, un “sujeto vivo” en una dirección y un horizonte utópico de “sujeto como sujeto”, los cuales son las referencias orientadoras para la transformación de estructuras, transformación para convertirlas en lo que han debido ser siempre: meras mediaciones para la afirmación del ser humano como sujeto, en términos de universalismo concreto incluyente. Desde esta postura, America Latina tiene el privilegio de ofrecer una noción de sujeto distinta a aquellas que han sido fomentadas por el pensamiento occidental de la modernidad y postmodernidad.

Al afirmar al ser humano como “sujeto vivo” se repele la fetichización cartesiana del voyerismo ontológico de su *ego cogito*, así como la del “sujeto trascendental”, “espíritu absoluto” y “sujeto revolucionario”. Es decir, desde la representación proyectada de diversos estadios de las consideraciones filosóficamente típicas sobre el ser humano en occidente (Descartes, Kant, Hegel y Marx, específicamente), y contra ella, más allá de esa representación;

> En lugar de un sujeto individual y universal, sustancial y esencial, abstracto y metafísico que se autosostiene más allá de toda naturaleza corporal como lo absolutamente otro, y que pretendidamente duda de su existencia para afirmar la evidencia de la misma, un sujeto histórico-social plural y diverso, que llega a comprenderse uno con la naturaleza no humana y que, partiendo de la certeza de su existencia, en cambio, tiene interrogantes cada vez más acuciantes con respecto a la posibilidad de esa existencia a futuro. Frente a un punto de vista pretendidamente universal que parece no ser sino la ilegítima trascendentalización de un punto de vista particular universalizado, con los riesgos implicados en el ejercicio de un *logos* fetichizado y totalizado, la construcción de un punto de vista efectivamente universal que implica la concurrencia democrática desde *pathos* y *ethos* "personalísimos" a la afirmación de condiciones de reproducción vida humana-naturaleza no humana, que hacen a la posibilidad del universalismo concreto. (...) La experiencia del fracaso o derrota revolucionaria, sea por la implicación del sujeto revolucionario en las instituciones funcionales a las estructuras del orden capitalista, sea por su sometimiento a las orientaciones del poder burocrático en el campo socialista antes de su colapso, sea como efecto de la contrarrevolución burguesa que aplastó la insurgencia revolucionaria en la década de 1970 en América Latina, hace lugar a esta otra perspectiva de sujeto, la del "sujeto vivo" que, como trascendentalidad al interior de sistemas, estructuras e instituciones, resignifica el sentido y las estrategias de las prácticas emancipatorias. Frente a un mercado totalizado, que sólo promete las libertades del mercado, aunque tampoco cumple con ellas y que, en función de dicha totalización, como nunca antes se despliega socavando la vida humana y la naturaleza, el "sujeto vivo" emergente en las plurales expresiones de la vida y de la posibilidad de vivir afectadas por ese socavamiento compulsivo y exponencial, se presenta como el punto de vista crítico-emancipatorio en la perspectiva ya señalada del universalismo concreto (Yamandú, 2009-2010)

Desde este punto de vista, podemos considerar y proponer una concepción de hibridación cultural donde la posición del "sujeto vivo" señala un punto de vista críticoemancipatorio haciendo énfasis en la problemática de la interrelación de las diferencias propias de una identidad cultural que interactúa con otras. Analógicamente este problema no es tan diferente al de una sola persona teniendo conflictos con los demás debido al problema de asimilación de lo que cree ser su personalidad, es decir, cree que su personalidad se ve amenazada o menguada al estar con los demás, tal como se podría pensar que le sucede a los erizos que cuando se acercan, se lastiman.

Según Pierre Teilhard de Chardin, esto sucede al hacer la garrafal confusión entre *individualidad* y *personalidad*

> ser centro individual los distingue, ser centro personal los profundiza en sí mismos (...) Comprendidos en un sentido restringido, como definiendo no la *distinción* sino la *separación* de los seres, la individualidad decrece con la Centrogénesis y se anula (en

> Omega) cuando la personalidad alcanza su máximo. (...) La unión personaliza, lo personal aumenta continuamente en el universo, pues la centrogénesis nos hace saber que sólo el todo "es final y plenamente personal", que hay coincidencia plena entre lo personal y lo universal (Pérez, 2001:346)

En otras palabras, en la unidad podemos alcanzar la perfección última de nuestra propia personalidad, y es en la época contemporánea donde tenemos la oportunidad de proponer un criterio (desde Latinoamérica, como "sujeto vivo") para la hibridación cultural. Un criterio individual desde el cual podamos elegir libremente qué clase de híbrido queremos proponer y al interactuar con los demás criterios, agudizar el nuestro, desarrollarlo y llevarlo al siguiente estadio evolutivo. "Hay una paradoja en todo esto: sólo quienes han aprendido a separarse del colectivo y establecer sus propias fronteras y sentido de identidad serían capaces de abrir una transmisión y empáticamente fundirse con los demás.[9]" Por amenazante que pueda parecer para algunos, esta consideración de apertura a los demás como posibilidad de una integración más genuina de nuestra propia personalidad, es una modalidad social digna, ciertamente, de ser puesta en práctica. Aún más considerando que lo que se propone en dicha modalidad es que el cambio político llegue de manera segura, sin que los cambios particulares se vuelvan destructivos a los instigadores del cambio.

Referencias

Acosta, Yamandú (2010), *La constitución del sujeto en la filosofía latinoamericana en dialéctica*, Nueva Época, año 33 número 42. México, invierno 2009 – primavera 2010. s/p

Andrade, Oswald (2006), *Manifiesto de la poesía Pau Brasil y Manifiesto Antropófago*, en Las vanguardias latinoamericanas, Jorge Schwartz (coord.), México, FCE.

Báez, Fernando (2007), *Transculturación y etnocidio en América Latina*, en El saqueo cultural de América Latina, Puebla, UDLA.

Beorlegui, Carlos (2004), *El problema de la identidad y autenticidad del pensamiento filosófico latinoamericano*, en Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Universidad de Deusto, Bilbao, 2004.

[9] Consultar en Aeolus Kephas, "Skywriters in Hades" recuperado de:

Henríquez, Pedro (2009), *Utopía de América*, en www.ensayistas.org

Kephas, Aeolus (2011), *Skywriters in Hades* recuperado de: http://www.realitysandwich.com/skywriters_hades_2 el 29 de septiembre de 2011.

Mahadevan, T (1998), *Las Enseñanzas de los Hacedores de Vados, Esclavitud y Liberación,* en Invitación a la Filosofía de la India, México, FCE.

Paz, OCtavio (2000), *Los Hijos de la Malinche* en El Laberinto de la Soledad, México, FCE.

Pérez de Laborda, Alfonso (2001), *La filosofía de Pierre Teilhard de Chardin*, Madrid, Ediciones Encuentro.

Powell, Jim y Van Howell (1998), *Derrida para principiantes*, Buenos Aires, Era naciente.

Villoro, Luis (2002), *El Yo indígena*, en Anatomía del mexicano, selección y prólogo de Roger Bartra. Plaza y Janés, México.

Zea, Leopoldo (1989), *La filosofía americana como filosofía sin más*, México, Siglo XXI.



Praia de Copacabana, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografía de Bárbara Hollerbach.

Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do “tempo é arte”

Thiago José Bezerra Cavalcanti
Universidade Federal Fluminense
Brasil

Resumen: O Sincronário da Paz constitui um movimento preocupado com a construção de uma nova era mais harmoniosa, regida por uma cultura de paz e arte. Seu principal slogan é o de que “tempo é arte”, carregando consigo o preceito de que “os códigos da arte estão dentro de todos nós”. Objetivamos compreender de que maneira a ideia de arte influencia ou determina tal movimento. Neste contexto místico, a arte confunde-se com o tempo, calendários, religião e apocalipse. A arte está em tudo, pois tem suas raízes nos movimentos mais fundamentais do Universo. Ela é a salvação, a porta de saída de um mundo capitalista de guerra para um mundo de paz.

Palabras clave: Arte; tempo; Sincronário da Paz; Maias; Nova Era.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Bezerra Cavalcanti, Thiago José. 2016. "Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do 'tempo é arte'", *Humanidades Populares* 3 (4), 28-36.

APA
Bezerra Cavalcanti, T. J. (2016). Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do "tempo é arte". *Humanidades Populares, 3* (4), 28-36.

Chicago
Bezerra Cavalcanti, Thiago José. "Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do 'tempo é arte'". *Humanidades Populares* 3, no. 4 (2016): 28-36.

MLA
Bezerra Cavalcanti, Thiago José. "Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do 'tempo é arte'". *Humanidades Populares* 3.4 (2016): 28-36.

Harvard
Bezerra Cavalcanti, T. J. (2016) "Sincronário da paz e sua idealogia. A cultura do 'tempo é arte'", *Humanidades Populares,* 3 (4), pp. 28-36.



O *Dreamspell* ("Encantamento do Sonho"), conhecido no Brasil como "Calendário da Paz" ou "Sincronário da Paz" (SdP)[1], além de "Calendário das 13 luas de 28 dias", é um calendário idealizado por José Argüelles[2] a partir da segunda metade da década de 1980, visto como pertencente ao movimento de Nova Era, conforme Robert Sitler (2006).

Tendo sido inicialmente propagado como "Calendário Maia" (ARGÜELLES, 2002: 140),[3] posteriormente foi estrategicamente definido como calendário dos "Maias Galácticos" (SITLER, 2006: 26), em resposta às críticas de que o SdP estaria em desacordo com a contagem dos dias mantida até hoje pela comunidade maia *K'iche'* da Guatemala.[4] A obra que iniciou sua propagação é considerada *nonsense* no meio acadêmico (STUART, 2011: 307), uma má referência no que se refere à cultura maia; por isto, deixamos de lado este aspecto para tratá-lo exclusivamente como um movimento de Nova Era inclusive por conta da mescla com elementos de outras culturas (runas, *I Ching*, etc).

O SdP se desdobra em algumas organizações que se encarregam de sua propagação, tendo ajudado a popularizá-lo em vários lugares da Terra, tais como a *Foundation for the Law of Time* (Fundação para a Lei do Tempo)[5] e a *Planet Art Network* (Rede de Arte Planetária)[6]. Sua proposta fundamental é a da universalização de seu uso por toda a humanidade. Em outras palavras, oficializar o SdP em substituição ao calendário gregoriano.

A justificativa para tal mudança é de que o calendário gregoriano corresponde a uma "frequência equivocada", definida como "12:60" (12 meses e 60 minutos), estando associada à premissa de que "tempo é dinheiro" e sendo responsável pela má conduta

---

[1] Utilizamos a sigla SdP ao longo do artigo para nos referirmos ao Sincronário da Paz.
[2] Artista visual, escritor e PhD em história da arte recentemente falecido.
[3] Argüelles fornece a ordem dos dias do SdP como sendo correspondente à data no Calendário Maia em seu livro *O fator maia*, publicado originalmente em 1987. O SdP faz uso da mesma estrutura do calendário ritual maia, conhecido como *Tzolk'in*, de 260 dias, entretanto conta-o de maneira diferente, modificando a ordem dos dias. Numa analogia, seria o mesmo que dizer que o dia 30 de Janeiro trata-se do dia 13 de Dezembro, entretanto continuando a chamar essa nova versão extra-oficial de "calendário gregoriano".
[4] Ver http://www.sincronariodapaz.org/altera/diverso/_arquivos/ Boletim%20do%20Projeto%20Rinri%20III.pdf (p. 4) e http://www.13moon.com/faq.htm#Q14 (acessados em 23 /11/2011). Os links utilizados no presente artigo para citar o discurso propagado por Argüelles, pelo SdP ou algum de seus desdobramentos são oficialmente reconhecidos pelo próprio movimento; optamos por discriminar a página de acordo com a sequência encontrada nos arquivos, nos casos em que a página não foi diretamente discriminada anteriormente.
[5] A "Lei do Tempo" é expressada como T(E)=Arte, onde "T" significa tempo (representando a "razão 13:20", explicada abaixo) e "E" significa energia (representando "qualquer pequeno fenômeno tridimensional, o qual, em seu tempo, é sempre harmonioso"). Ver http://www.sincronariodapaz.org/altera/sincronario/_arquivos/O%20livro%20A%20DINAMICA%20DO%20TEMPO.pdf, p. 7 (acessado em 23/11/2011).
[6] Sítios oficiais, respectivamente: http://www.lawoftime.org e http://www.planetartnetwork.info

humana, guerras e afins. Por isso, seria necessário que o mundo abandonasse o calendário gregoriano e passasse a seguir o SdP, que corresponde à "frequência natural", definida como "13:20" (remetendo aos 13 números e 20 hieróglifos dos dias que compõem o calendário ritual maia)[7], associada à intrigante premissa de que "tempo é arte"[8].

Tanto a ideia de uma contagem de tempo (ou de arte) natural quanto a de que "tempo é arte" são certamente questionáveis sob o ponto de vista das ciências sociais (a segunda sob o viés da divisão social do trabalho, por exemplo), entretanto este não é o nosso objetivo no presente artigo.

No pensamento que permeia o SdP, o tempo não é dissociado da arte. Sendo assim, falar de arte é o mesmo que falar de tempo e falar de tempo é o mesmo que falar de arte, como veremos adiante.

A Arte no Sincronário da Paz e seus desdobramentos

O slogan "tempo é arte" é ponto central na propaganda do SdP, portanto precisamos buscar a compreensão de seu real significado. Como observamos, isto é usado como uma contraposição à máxima de que "tempo é dinheiro", por isso entendemos que há aqui uma crítica desaprovadora ao capitalismo e ao materialismo. David Stuart (2011: 307) relata que Argüelles rotula os céticos a respeito de suas teorias como "materialistas". Poderíamos também perceber em alguma medida um antagonismo entre romantismo e liberalismo. Portanto, a arte é descrita como algo que liberta do capitalismo.

Como observamos na nota 4, a arte é resultado do tempo fatorado pela energia. Esta energia se manifesta em movimentos "harmônicos", propriados para os momentos em que ocorrem. Durante um curso ministrado por Argüelles (ou Valum Votan) em

Cisternino (Itália) no ano de 2009, falouse sobre um postulado que ilustra aquilo que possivelmente é a perfeição dentro dessa lógica: "A Lei do Tempo é o movimento de Hunab'Ku"[9]. Em outras referências do SdP, observamos que *Hunab Ku* é o "Pai", o "Supremo UM"[10], "todo movimento e medida"[11] e seu ponto de vórtice é o centro da galáxia[12]. Ou

---

[7] O calendário ritual maia, ou melhor, o ciclo de 260 dias, é na verdade anterior aos maias e comum a centenas de etnias mesoamericanas.

[8] http://www.sincronariodapaz.org/altera/sincronario/arquivos/A%20Reforma%20do%20Calendario%20e%20o%20Futuro%2 0da%20Civilizacao.pdf, p. 8 (acessado em 23/11/2011). Tal proposta foi apresentada à ONU e ao Vaticano e, após o insucesso dessa iniciativa diplomática, o SdP ganha feições de religião, com a figura de Argüelles tornando-se centralizada como a de uma divindade: "Valum Votan", o "Encerrador do Ciclo" (de 2012). Mais a respeito disso em SITLER, 2006.

[9] http://www.sincronariodapaz.org/altera/sincronotron/_arquivos/Seminario%20Avancado%20Magos%20da%20Terra.doc, p. 54 (acessado em 23/11/2011).

[10] http://www.sincronariodapaz.org/altera/diverso/_arquivos/E dicao%20Fenix%20Volume%204.pdf, p. 9 (acessado em /11/2011).

seja, trata-se da própria divindade suprema, o que revela o caráter religioso do SdP e mistura arte e religião. A arte seria tão natural quanto deus, na verdade o movimento de deus seria a fonte da arte.

Entretanto, precisamos ir além e compreender como Argüelles define a arte no movimento:

> 0.7. Considerando que o universo é uma perfeição de ordem e um processo unitário, criativo, padronizado, a Lei do Tempo, T(E)=Arte, governando a aparência e a manifestação de todos os fenômenos energia - da terceira dimensão física de espaço, também é absoluta em sua perfeição. Arte é definida como a unificação natural e espontânea do tempo com o espaço, de acordo com a freqüência 13:20, portanto, "tempo é arte"[13].

Para além disto, tal unificação parece condicionada à frequência 13:20. Fosse diferente, não seria necessária uma mudança para a mesma. A necessidade da utilização do calendário torna-se ainda mais explícita no *Telektonon*, texto profético do SdP:

> 82. 13:20 é a relação do tempo natural sagrado; 12:60 é a relação do falso tempo da Torre de Babel. 13:20 - treze meses, vinte dedos dos pés e das mãos[14]. 12:60 - ano de doze meses, hora de sessenta minutos. Filhos do dia da verdade, nisto há um sinal para que possais discernir entre o poder do maligno, que busca vos aprisionar em sua máquina, e o poder dos justos, que de nada precisam, exceto daquilo com que Deus os dotou: seu corpo de tempo e seu caminho natural, sincronizado pelas treze luas.
>
> Filhos do dia da verdade, esta é vossa única decisão, pois Deus conhece e vê tudo o que está em vosso coração. Gente do amanhecer, gente do livro, na hora do julgamento unificai-vos da única maneira que vos é possível: no tempo, enquanto tempo, através do tempo. Pois nisto, o ano de Kin 144, o Telektonon vos é revelado, o plano de Deus para a paz na Terra, a derradeira e única esperança para renovação espiritual e salvação: aceitação e adoção imediatas do caminho de 13 luas de 28

---

11 http://sincronariodapaz.org/altera/sincronario/_arquivos/A%PROFECIA%20TELEKTONON.pdf, p.5 (acessado em /11/2011).

12 http://www.sincronariodapaz.org/altera/noosfera/_arquivos/Boletim%20do%20Projeto%20Rinri%20III.pdf, p. 8 (acessado em 23/11/2011).

13http://www.sincronariodapaz.org/altera/sincronario/_arquivos/O%20livro%20A%20DINAMICA%20DO%20TEMPO.pdf, p. 7 (acessado em 23/11/2011).

14 Os treze meses ou treze luas estão associadosaos treze números presentes no calendário ritual maia ecada um dos vinte dedos está associado a um dos vintehieróglifos dos dias do mesmo calendário, que são maisconhecidos no SdP como "selos solares". http://www.lawoftime.org/infobooth/humanholon.html(acessado em 23/11/2011), que mostra ainda outra alternativaparao significado número treze: o corpo humano possuitreze articulações.

> dias, o calendário Telektonon. "E tinha um nome escrito que ninguém sabia senão ele mesmo." (Apocalipse 19:12). E esse nome é Telektonon[15].

Este trecho não apenas confirma a dependência do calendário propriamente dito, como serve para reafirmar o caráter religioso que o SdP tomou. Há também uma espécie de ideologia religiosa de salvação, neste caso a partir do tempo e, por conseguinte, da arte, que são sacralizados no movimento. Podemos ver, então, "arte como salvação" (ou melhor, "tempo é arte"), a necessidade de se seguir um caminho específico para ser salvo espiritualmente, assim como se observa em diversas religiões.

Em seu livro *O Saber Local Novos ensaios em antropologia interpretativa*, Clifford Geertz dedica um capítulo à análise da arte enquanto um sistema cultural. Parece-nos exatamente o contexto no qual o SdP se enquadra. Segundo Geertz (2006: 143),

> […] elaboramos teorias sobre criatividade, forma, percepção, função social; caracterizamos a arte como uma linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimento: buscamos metáforas científicas, espirituais, tecnológicas, políticas; e se nada disso dá certo, juntamos várias frases incompreensíveis [...]

No caso do SdP, a arte é uma linguagem de harmonização cósmica, alicerce de toda a estrutura ideológica que sustenta o sistema cultural. A arte é manifestada através de atos que estão em conformidade com o tempo e o espaço. O SdP também faz uso de diversos símbolos e resignifica-os, como veremos adiante. E busca padronizar um sentimento de unidade, tendo em vista que traz consigo a ambição de universalização do seu uso, que está também atrelado diariamente a metáforas espirituais[16].

Geertz (2006: 145) também observou um aspecto congregador da arte, que serve à expressão cultural:

> Em qualquer parte do mundo, […] para uma maioria entre nós, outros tipos de discurso cujos termos e conceitos derivam de interesses culturais que a arte pode servir, refletir, desafiar ou descrever, mas não, por si só, criar, se congregam ao redor da arte para conectar suas energias específicas à dinâmica geral da experiência humana.

Num primeiro olhar, esta parece ser uma descrição perfeita no que se refere à intenção por trás do discurso do SdP, e na verdade é de fato uma excelente descrição neste sentido de

---

[15]http://sincronariodapaz.org/altera/sincronario/_arquivos/A%20PROFECIA%20TELEKTONON.pdf, p. 16-17 (acessado em23/11/2011).

[16] Com "metáforas espirituais" referimo-nos aexercícios diários que incluem a leitura e repetição literal ecíclica de frases, como vemos emhttp://sincronariodapaz.org/altera/sincronario/_arquivos/MUDRAS%20DOS%20SELOS%20ORACOES.pdf ehttp://sincronariodapaz.org/altera/diverso/_arquivos/Boletim%20do%20Projeto%20Rinri%20III.pdf (acessados em23/11/2011).

o discurso da arte enquanto algo que congrega, que une – e no caso do SdP, como vimos, qualquer semelhança com a religião não é mera coincidência. Entretanto, aqui parece haver alguma inconformidade, que pode ser melhor pensada a seguir (GEERTZ, 2006: 145):

> O sentimento que um indivíduo […] [ou] que um povo tem pela vida não é transmitido unicamente através da arte. Ele surge em vários outros segmentos da cultura deste povo: na religião, na moralidade, na ciência […] e até na forma em que organizam sua vida prática e cotidiana. Discursos sobre a arte que não sejam meramente técnicos ou espiritualizações do técnico – ou pelo menos a maioria deles – têm, como uma de suas funções principais, buscar um lugar para a arte no contexto das demais expressões dos objetivos humanos, e dos modelos de vida que essas expressões, em seu conjunto, dão sustentação.

O que ocorre com o SdP é que esses segmentos são ainda menos vistos de maneira independente. Há mais do que uma busca por um lugar para a arte, a arte simplesmente está em todos os contextos e se confunde com os objetivos e modelos de vida – na verdade, podemos considerar que é o próprio modelo de vida, personificado por *Hunab Ku*, a harmonia plena entre o espaço e o tempo. Qualquer simples movimento pode ser reconhecido como arte e, portanto, tudo está permeado por ela. É possível, portanto, que no SdP tenhamos um quadro inverso a este descrito por Geertz. A expressão do povo (seguidores do SdP) está necessariamente ligada à arte, que poderia de alguma forma criar interesses culturais e não apenas expressá-los.

Esta inconformidade se explica: Geertz está inserido numa grande corrente de estudos sociais da arte que não a vê como algo natural, mas sim constituído social ou culturalmente (2006: 146).[17] Sendo assim, a arte não poderia ocupar um papel tão fundamental quanto ocupa no SdP, mas em seu contexto local os papéis parecem se inverter: a arte é a razão da cultura no SdP, e não o contrário.

Algo que contribui para a visão de que a arte não é natural é o fato de, como relatado anteriormente, existirem instituições preocupadas em difundir a cultura do SdP e preparar o público para compreendê-lo e apreciá-lo, tal qual ocorria na Itália do século XV, como Geertz observa (2006: 158).

Um ponto fundamental, entretanto, aproxima Geertz do SdP e à ideia de que este trata-se de um legítimo exemplo de arte como sistema cultural: "os meios através dos quais a arte se expressa e o sentimento pela vida que os estimula são inseparáveis" (GEERTZ, 2006: 148).

Os símbolos presentes no SdP podem ser vistos como documentos primários, assim como Geertz observou a respeito dos iorubá (2006: 150), ilustrações que independem de

[17] Nesse caso, talvez Argüelles, mesmo sendo PhD em história da arte, pudesse ser acusado de cometer um anacronismo.

conceitos pré-existentes, que falam *per se*. Isto ocorre, por exemplo com os sete "plasmas radiais", cuja mera contemplação basta para ativar uma abertura telepática.[18]

Acontece o mesmo com os vinte glifos do calendário ritual maia que, readaptados visualmente, ganharam versões modernas no SdP e são chamados de selos. Cada selo é associado a uma cor, com quatro cores no total, cada uma dela associada às quatro direções (norte, sul, leste e oeste). Entre os antigos maias, essas cores eram branco para o norte, amarelo para o sul, vermelho para o leste e preto para o oeste (STUART, 2011: 84 e MONTGOMERY, 2003: 64). Argüelles refere-se à direção oeste como sendo associada à cor negra em *O fator maia* (2002: 106), entretanto no SdP propriamente dito a cor foi substituída por azul.[19] Isto pode denotar uma preocupação com a obscuridade associada à cor negra, que não seria favorável no contexto harmônico. O dia *Chuen*, intimamente relacionado ao artista, é um selo associado à direção oeste, e é também o selo de Argüelles na conta do SdP. Para além disto, o dia do nascimento de Argüllles está exatamente no meio da conta das 13 luas. Estes fatos apontam para o uso do SdP no sentido de legitimar sua posição de liderança e que por fim acaba se confundindo com uma posição de divindade.

Considerações finais

Criado por um artista, o Sincronário da Paz é um sistema cultural cuja ideologia é regida pela arte. Esta, portanto, influencia todos os aspectos da vida, não com papel secundário ou de mera expressão mas como determinante para a visão de mundo e a construção da rotina ritual.

A arte consiste numa religião, um (único) caminho para salvação, cujo guia é o criador do próprio SdP. O discurso da arte serve para legitimação de sua liderança e visão de mundo, cooptando interessados no mistério para um complexo sistema que mescla uma versão subjetiva do calendário maia a ferramentas oraculares de outras culturas, explorando as artes visuais, os símbolos e a poesia com suas metáforas espirituais, uma congregação de várias crenças que unem diversos movimentos da Nova Era e faz com que o Sincronário da Paz, ele próprio, se torne uma das principais referências nesse contexto.

[18] Ver http://www.lawoftime.org/pdfs/TheRinriProject.pdf, p. 30 (acessado em 23/11/2011).
[19] Ver http://www.lawoftime.org/content/CHV1
Workbook.pdf, p. 62 (acessado em 23/11/2011).

Referencias

Argüelles, José (2002), *O Fator Maia – Um caminho além da tecnologia,* São Paulo, Cultrix.

Geertz, Clifford (2006), *O saber local – Novos ensaios em antropologia interpretativa,* Petrópolis, Vozes.

Montgomery, John (2003), *Cycles in Time: The Maya Calendar,* Guatemala, Editorial Laura Lee.

Sitler, Robert (2006), The 2012 Phenomenon – New Age Appropriation of an Ancient Mayan Calendar, *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, núm. 3, vol. 9, febrero, pp. 24–38.

Stuart, David (2011), *The Order of Days: The Maya World and the Truth About 2012,* New York, Doubleday.



Playa de Joatinga, Rio de Janeiro, Brasil. Una playa que solo existe em verano... Cuando és posible bajar e quedarse em la arena. Fotografía de Bárbara Hollerbach.

contacto@humanidadespopulares.cl

Educación ética y multiculturalismo

Edith Gutiérrez Cruz
Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Monterrey
México

Resumen: El presente artículo se centra en el otro desde un punto de vista en el que es necesario considerarlo como un agente no excluido en el ámbito de lo político y social. Esbozando distintas tesis, mi postura radica en reconocer al otro no sólo en su calidad de individuo, sino también como ciudadano para así poder desembarazarnos de la idea occidental que se tiene de él e incluirlo y aceptarlo como parte de un todo. De esta manera, mi propuesta se enfoca en promover y realizar un modelo educativo basado en ética que de razón y fe de que el otro al no serle negada su identidad y actividad en el entorno social, su inclusión arraigaría, por un lado, el rompimiento eurocentrista de cómo se le ve y se le considera y, por otro, al considerarlo como un ciudadano o agente socio-político, se convierte en una fuente de progreso tanto, racial, conceptual, económica, política y social.

Palabras clave: educación; ética; multiculturalismo; alteridad.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Gutiérrez Cruz, Edith. 2016. "Educación ética y multiculturalismo", *Humanidades Populares* 3 (4), 38-51.

APA
Gutiérrez Cruz, E. (2016). Educación ética y multiculturalismo. *Humanidades Populares, 3* (4), 38-51.

Chicago
Gutiérrez Cruz, Edith. "Educación ética y multiculturalismo". *Humanidades Populares* 3, no. 4 (2016): 38-51.

MLA
Gutiérrez Cruz, Edith. "Educación ética y multiculturalismo". *Humanidades Populares* 3.4 (2016): 38-51.

Harvard
Gutiérrez Cruz, E. (2016) "Educación ética y multiculturalismo", *Humanidades Populares,* 3 (4), pp. 38-51.

La veracidad antiideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo, construcción afirmativa de la exterioridad cultural.
Dussel, 1989

La educación y la vida en común

Existe una postura muy difundida en la que la educación —en sentido laxo— es vía para aprender a resolver conflictos en entornos como el nuestro, en donde los conflictos son cotidianos, pero "¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?" (Delors, 1997: 98)

Desde esta perspectiva se asume que los prejuicios llevan al enfrentamiento y hoy que existe una atmósfera imperante de competencia y éxito individual que ha dado lugar a una guerra económica despiadada que enfrenta a los poseedores y a los desposeídos. Pero si diferentes grupos sociales se encontraran en espacios de equidad y formulasen objetivos y proyectos en común, podría surgir la cooperación y la amistad (Delors, 1997). Asimismo, se asume la necesidad del reconocimiento de las diferencias culturales desde el marco del respeto y la tolerancia para lograr la coexistencia pacífica, finalidad para la que es muy útil la diversidad de perspectivas multiculturalistas; aspecto que se verá en el siguiente apartado.

De esta forma, la educación no solamente debe proporcionar las habilidades o competencias para el trabajo, sino que debe enfocarse en generar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz, la tolerancia, la no discriminación, la formación de valores éticos cívicos. Todo ello implica —idealmente— el descubrimiento del *otro* a partir de la participación en proyectos comunes. Para descubrir al *otro* es necesario enseñar dentro de la educación la diversidad de lo humano, así como las semejanzas e interdependencia que existe entre los humanos, lo cual pasa por el conocimiento del sí mismo, por lo que la educación habrá de coadyuvar en hacer descubrir al educando quién es. Sin embargo, como menciona Horacio Cerutti, la idea de la interdependencia tal vez sea un eufemismo:

> Cada región se encuentra inserta en un sistema internacional, lo cual genera dependencia, la cual se ha robustecido —al parecer— bajo la denominación aparentemente neutral de interdependencia. La interdependencia implica que decisiones fundamentales relativas a las naciones, se toman en los países centrales, y, en el mejor de los casos, a través de organismos internacionales. (Cerutti, 1998: 132-133)

Es decir, el supuesto encuentro con el *otro* en donde se revelan las relaciones de interdependencia, argumentado esto desde el punto de vista del poder dominante, no es sino el ocultamiento de la dependencia cultural, económica y política de la periferia hacia el centro. Se va al encuentro del *otro* mediante el diálogo y la empatía para imponerle racionalmente una forma de vida que posibilite la sobrevivencia del poder central. A pesar de ello, en el texto de Jacques Delors se plantea que a través del diálogo y la empatía tendrá lugar la comprensión de las acciones del *otro*. Se esboza, así, la idea de que el proceso mediante el cual se puede dar la aceptación de la alteridad es el diálogo y el intercambio de argumentos. En este sentido, se acepta al *otro* siempre y cuando sea capaz de emplear el lenguaje argumentativo de la misma manera en que la visión del mundo occidental lo propone. Así, el *otro* es reconocible en tanto sea racional y su racionalidad sea comprensible en los marcos de la racionalidad occidental. Esto implica, que se le ve obligado a traducir su mundo al lenguaje de la razón instrumental moderna para poder ser comprendido. Con lo anterior, paradójicamente, el *otro* deja de ser *otro*, es decir, pierde su otredad al comenzar a habitar en el lenguaje de la racionalidad occidental. Ello significa, en términos sencillos, que cuando le pido al *otro* que piense en las mismas categorías epistemológicas y ontológicas, le estoy negando su ser como *otro*.

Por tanto, el aprender a vivir juntos se concibe como un proceso argumentativo racional de aparente reconocimiento de la alteridad cuya motivación es el evitar el *conflicto* entre los grupos y naciones, el cual, en última instancia, es indeseable en la medida en que mina el "progreso de la humanidad" (Delors, 1997: 100). La idea expresada en el texto de la UNESCO en cuanto a que el conflicto mina el progreso de la humanidad, en realidad encubre la vocación de crecimiento y acumulación infinita del sistema económico capitalista, que actualmente pretende desarrollarse a través de la llamada *economía del conocimiento*[1].

[1] La *economía del conocimiento* pretende ir más allá de las limitaciones de la economía clásica, en donde el crecimiento económico depende de la acumulación de factores productivos "tangibles" como tierra, trabajo y capital. Ésta plantea que la aplicación del conocimiento a la producción —así como el que el conocimiento sea compartido por más sujetos— hace que el valor social y económico del conocimiento se incremente y, con ello, generar crecimiento económico a largo plazo que persista de manera indefinida (Robles Peiro, 2005). El mito del crecimiento ilimitado del capital ahora se alimenta del gran relato de la sociedad del conocimiento, y además encubre la lucha entre capital y trabajo, pues se argumenta que ya ni el capital ni el trabajo son decisivos para la producción, sino que lo realmente determinante es el conocimiento que se aplica en ella. ¿Dónde está el conocimiento aplicado en la producción? El conocimiento aplicado en la producción no podría existir sin el trabajo que lo plasmara en la actividad, es

Así, el *otro* debe ser "entendido" no por su valor intrínseco, sino que es útil reconocerlo porque el no entenderlo puede frenar el progreso de la civilización, de donde se sigue que la aceptación de la alteridad así propuesta se mueve en el campo de lo instrumental. Así, el "entendimiento" del *otro* no es pura filantropía y buena voluntad, sino un instrumento que hace posible continuar con el modelo económico-político de la sociedad neoliberal global.

Asimismo, la participación en proyectos comunes tiene una finalidad instrumental en la medida que se habrá de buscar a través de ellos *un método* "para la solución de conflictos" (Delors, 1997: 100), concepto este que se orienta plenamente en las coordenadas de la ciencia y la racionalidad occidental en su afán de generar métodos y procesos racionales para todo. De ahí que Leopoldo Zea manifieste que:

> Fuera de ese mundo de comprensión y comunicación están los otros, vistos como lo que puede ser contrario a la supervivencia anhelada. Los otros son los que le disputan aquellos elementos que le permiten sobrevivir. Los otros son de muchas formas distintos, por su constitución, etnia o cultura, y por su incapacidad para aprender lo comunicado. Son entes ajenos a los significados de la comunicación, ajenos a un mundo del que no son parte y para el cual sólo pueden ser una amenaza. Gente con otro tótem que aceptar es tabú: lo que no puede ser comprendido racionalmente es como un peligro para la supervivencia del hombre y su grupo. (Zea, 1998: 198)

Esto significa que el encuentro con el *otro* siempre desde la propia racionalidad occidental asumida como incuestionable significa —en última instancia— la asimilación del *otro*, en este caso a través del modelo educativo planteado. Es por ello que hoy en día la educación ética ha adquirido enorme relevancia pues se supone que es la manera pacífica y racional de llegar al *otro* bajo la apariencia de la tolerancia para convertirlo en un sujeto integrado culturalmente y que así deje de ser una amenaza para la cultura occidental dominante. Con lo anterior el multiculturalismo en educación ética adquiere una gran relevancia en la medida que pone al *otro* en el centro de la educación encaminada hacia la tolerancia y el respeto a la diferencia.

---

decir, el conocimiento está en el trabajo, sin embargo, se pone del lado de la balanza del capital. Es el capital el que establece qué tipo de conocimientos son pertinentes o no para incrementar la producción y es el trabajador quien tiene que entrar en esta nueva lógica de educación para ser más competitivo. Finalmente, es el capital el que sigue apropiándose de las cada vez mayores ganancias generadas por el trabajo que aplica el conocimiento a la producción. Así, es el capital el que sigue marcando la pauta en detrimento del trabajo que no tiene más que bailar al son que le toquen, y actualmente ese son es la ideología de la economía del conocimiento que encubre la ancestral lucha entre capital y trabajo, para que el capital gane de manera mucho más sofisticada en la oposición entre capital y trabajo.

El multiculturalismo

¿Qué papel juega la educación ética en el entorno global que pone en relación —como nunca antes— a culturas diferentes entre sí? Idealmente se pretende que sea la educación en general —y particularmente la educación ética— el lugar en donde se efectúe el desarrollo de reflexiones, valores y habilidades sociales como la tolerancia y el respeto, que permitan la convivencia pacífica entre sujetos de diversas culturas. Con ello, la educación ética se transforma en educación moral que propone una normatividad tal, que los sujetos sean capaces de introyectar valores morales específicos para que desde ellos se establezcan interacciones pacíficas tanto intra como extraculturales. En este sentido, me parece que la vertiente dominante en la educación ética no es —a partir de una perspectiva multiculturalista— de corte comunitarista, sino que se basa en un formalismo contractualista propio de las éticas de mínimos que cristaliza en las llamadas éticas civiles o éticas ciudadanas. En las éticas civiles el papel del sujeto como individuo es central en la medida en que se concibe como sujeto de derechos abierto a un cosmopolitismo formal. El cosmopolitismo formal es idealmente capaz de representarse los contextos sociales ajenos a su comprensión cultural del mundo, a partir de la igualdad de derechos para todos, por ejemplo, a través de los Derechos Humanos. En ese sentido, considero que la actual educación ética enfocada como ética civil o ciudadana sostiene una visión del mundo abstracta y formal que no está preparada realmente para enfrentar la radical *otredad* del ser humano de otras culturas, de otras clases sociales, de otras edades o de otros géneros. Dicha *otredad* no puede ser captada por el formalismo de las éticas cívicas en tanto que éstas no descubren al *otro* desde su peculiar identidad y visión del mundo. Ello se debe a que la ética ciudadana pretende universalizar lo humano desde el formalismo legal propio de los Derechos Humanos y sus supuestos éticos y ontológicos acerca del ser del ser humano.

Por otro lado, se puede comprender el multiculturalismo como una perspectiva dentro de la reflexión sociológica y filosófica que parte de los problemas derivados de la coexistencia de las naciones "entendidas como comunidades históricas que poseen sus propias instituciones, territorio, lengua y cultura" (Kymlicka, 1996: 26).

En la actualidad los discursos respecto del multiculturalismo en el entorno global han adquirido gran relevancia debido a que —se sostiene que— nunca antes, como ahora, se había podido constatar la diferencia cultural de manera tan radical, lo cual se ha producido en buena parte por la extensión de la influencia del capitalismo, la ampliación de las fronteras de la cultura occidental y el desarrollo de tecnologías de la comunicación, que hacen entrar en contacto a las diversas culturas y difunden los planteamientos liberales sobre las libertades individuales. No podemos dejar de reconocer, por otra parte, que México, y en general América, han sido escenarios sangrientos en que ha tenido lugar este proceso de ampliación de las fronteras de la cultura occidental. Tal es el caso del contacto europeo-americano que tuvo lugar en el siglo XVI en donde la visión multicultural, en casi todos los casos, estuvo ausente y únicamente se dieron procesos de asimilación,

destrucción y exclusión de la diferencia representada por los pueblos indios y las poblaciones negras. El Estado-Nación decimonónico hizo eco de este proceso de asimilación, que en el caso de México se dio a través del planteamiento de una nación mestiza que ignoraba la multiplicidad cultural encarnada de los indios y los negros del país (Villoro, 1999). Los contactos culturales han existido siempre y se han dado en el sentido de la asimilación, pero es en nuestra condición actual que debido a la supuesta fractura de la visión moderna operada a partir del siglo XIX, se ha planteado la diferencia y la alteridad como categorías centrales para el análisis dentro de diversas áreas del saber. En este caso, la reflexión acerca del multiculturalismo es deudora de dichas categorías desde el punto de vista de la identidad cultural comprendida como diferente y diversa con respecto de la identidad occidental dominante.

La diversidad y la diferencia cultural se han hecho cada vez más patentes debido a la interacción de los elementos anteriores, pero no ha sido posible reducir las diversidades a universalidades abstractas e ideales. Mucho se discute en torno a la necesidad de reconocer las diferencias culturales dentro de un marco de respeto y tolerancia propio de la perspectiva de los Derechos Humanos, sin embargo, pocas veces se toma en cuenta que éstos contienen implícita una visión antropológica, ética y ontológica —tanto descriptiva como normativa— así como una peculiar forma de relación con los otros mediada por la razón. Al hacer hincapié en el papel de la razón como elemento indispensable para el reconocimiento de las diferencias culturales se dejan de lado otras vías posibles para allanar el camino hacia el reconocimiento del *otro*.

Desde esa perspectiva, el *otro* solamente es asequible en su diferencia a través de la razón como facultad, la cual en Occidente ha tenido el carácter de racionalidad, es decir, se ha desplegado a partir de ciertos principios e ideas que podemos rastrear desde los albores de la filosofía griega, como en la idea del ser parmenídeo y en los principios lógicos aristotélicos. Tales ideas presuponen una determinada comprensión del ser humano, su identidad y su existencia. Lo otro que se concibe como no siendo lo mismo que lo uno e idéntico a sí mismo, se mantiene en la exterioridad radical y no participa de lo distintivamente humano. Se niega la posibilidad de toda interacción entre lo uno e idéntico a sí mismo y aquello que la niega o contradice, ya que no es posible encontrar un punto medio en donde sean a la vez A y no A.

Dentro de esta racionalidad de la identidad y la diferencia, de la identidad y la contradicción, se ha desarrollado la comprensión occidental de los seres humanos en donde la identidad está del lado del "nosotros" y la contradicción del lado de "los otros" comprendidos en términos culturales. Es por ello que no han sido gratuitos los episodios de la historia en donde lo que se discute es el carácter humano de seres pertenecientes a culturas no occidentales. Ello se debe a que, desde la racionalidad occidental, éstos son concebidos como lo radicalmente otro, como aquellos con los que no es posible generar un tercero no excluido que ponga en juego las identidades de ambos de manera pacífica.

Así, la existencia de múltiples conflictos surgidos desde comprensiones del mundo diferentes es lo que aparentemente ha dado origen a los diversos discursos del multiculturalismo, en un

afán por resolverlos y pacificar la existencia humana colectiva. Sin embargo, hay autores que plantean que el multiculturalismo es un dispositivo, una estrategia de la globalización neoliberal para despolitizar la diferencia cultural, promover la diversidad cultural hasta un cierto límite dentro del cual la diversidad cultural sea funcional para el sistema global (Díaz-Polanco, 2006; Hardt y Negri, 2002). En los hechos este multiculturalismo no existe, ya que, por ejemplo, a pesar de la ideología multiculturalista de diversas empresas transnacionales así como su ubicación global, sus aparatos directivos siguen siendo monoculturales (Dieterich, 1995:). El multiculturalismo como tal se hace posible debido a que en la globalización como condición de las sociedades actuales, caracterizada por la pluralidad y la cercanía entre las diversas culturas y su tendencia a reconocer la identidad y las diferencias culturales.

Cabe recordar que los discursos del multiculturalismo se han dado fundamentalmente en dos vertientes: la liberal y la comunitaria[2]. Así, el liberal es individualista ya que plantea que las sociedades no son más que la suma de sus individuos organizados contractualmente. Por su parte, el comunitarista es inter-individualista ya que plantea que las sociedades son más que la mera suma de individuos (Taylor, 1997). En este sentido, el liberalismo estaría marcado por la idea de la identidad subjetiva y el comunitarismo por la identidad colectiva. Desde estas dos modalidades de concebir el sujeto, se plantean también las normas que habrán de regular las interacciones. Así, Taylor plantea que desde el liberalismo se da un bajo grado de incrustación social en los individuos, mientras que en el comunitarismo se trataría de un alto grado de incrustación social de los individuos, lo cual implica dos formas de interacción social: para el liberalismo la instrumentalidad y la procedimentalidad propia de los sistemas de derechos formales y la defensa de las libertades individuales. Y por otra parte, para el comunitarismo la solidaridad social, en donde los intereses de la comunidad tienen una mayor relevancia que los meros intereses de un individuo aislado.

Por eso para el liberalismo la interacción social se regula mediante la reparación judicial, privilegiando así el ámbito del Derecho y el contrato social entre individuos concebidos como átomos que se integran en la unidad superior del Estado de Derecho. Por otra parte, para la visión comunitaria la interacción social se da a partir de un fuerte sentido de comunidad, intimidad y solidaridad que Taylor (1997: 254-256) funda en el patriotismo, entendido éste como una cierta idea de bien común y vida buena que aglutina a los individuos más allá del carácter instrumental del derecho propio del liberalismo procedimental.

Para el liberalismo la diferencia cultural y moral debe ser subsumida en un marco de derechos formales, en donde todos los individuos partan de derechos mínimos—Derechos

Humanos— desde los cuales defender el marco de libertades amplias de los individuos. Por su parte, para el comunitarismo, la diferencia cultural y moral debe ser comprendida desde el marco de cada comunidad como un universo abierto a la relación con otras

[2] Dentro de las perspectivas individualistas del multiculturalismo se encuentra Will Kymlicka (1996) y dentro de las comunitaristas el principal representante es Charles Taylor (1997).

comunidades, a la interacción con lo diferente que no se agota en el formalismo legal y contractualista, ni tampoco en la comunidad ideal de la comunicación racional de corte habermasiano. La clave del comunitarismo estriba en que no parte del supuesto de un sujeto puro de diálogo y de derechos, sino que busca partir en su reflexión de la concreción de la comunidad en sus relaciones solidarias e íntimas que asume como necesarias, en tanto comunidad, un sentido del bien y de la vida buena que dé significado las interacciones tanto intra como extracomunitarias

(Scannone, 1998).

A pesar de lo anterior, DíazPolanco (2006: 56) no reconoce diferencias entre los discursos multiculturalistas, sino que para él "El multiculturalismo es la ideología que la globalización necesitaba para poner en práctica a fondo la etnofagia universal". Lo que ocurre es que en la globalización el liberalismo se reelabora para construir estrategias de inclusión no violentas que sean compatibles y funcionales con el capitalismo global. Siguiendo a Michael Hardt (2002), DíazPolanco asume que los discursos multiculturalistas se articulan en torno al triple imperativo del imperio cuya meta es la dominación total. Este triple imperativo para la dominación funciona desde estrategias que son: la *inclusión,* la *diferenciación* y la *administración.*

La *inclusión* consiste en la fase magnánima del neoliberalismo en donde todos los diferentes son bienvenidos mientras estén dispuestos a asimilarse a la cultura y la economía política dominante. Esta primera estrategia sería semejante al multiculturalismo *liberal* en su ideal de inclusión de la diversidad humana desde perspectivas como los Derechos Humanos. La segunda estrategia, la *diferenciación*, significa la afirmación de diferencias, pero siempre desde el marco de la cultura y la política dominantes. Las diferencias se despolitizan y se pasan por alto, pero se exaltan las diferencias culturales, ya que se consideran contingentes y no esenciales (Hardt y Negri, 2002). La exaltación de la diferencia cultural no afecta el orden de la economía política, por lo que esta estrategia coincide con el multiculturalismo *comunitarista* en tanto afirmación y reivindicación de la diferencia cultural, que no se desmarca del neoliberalismo global comprendido como modelo radicalmente comprometido con la caída del Estado de bienestar, el abandono de los derechos sociales y la apología del libre mercado sin restricciones. Estas críticas al multiculturalismo hay que tenerlas presentes, pues el multiculturalismo — en tanto conjunto de discursos— es dispositivo de poder y contrapoder. Es decir, el multiculturalismo como discurso bien puede ser también estrategia de dominación. A pesar de ello, es posible asumir el riesgo de vincular educación ética y multiculturalismo, pues el reconocimiento del*otro* es esencial para una educación que se interese realmente por él.

Doble vinculación entre educación ética y multiculturalismo

¿De qué manera el multiculturalismo supone la necesidad de la educación ética y viceversa? Hay una doble implicación entre multiculturalismo y educación ética, a saber:

a) La comprensión multicultural es necesariamente ética en tanto que pretende captar lo estructuralmente humano desde la diversidad; y por otra parte;
b) la educación ética requiere ser multicultural para poder ser realmente ética.

Analicemos brevemente los dos puntos anteriores.

La *comprensión multicultural es esencialmente ética* en la medida en que es la posibilidad de captar lo propiamente humano, lo estructuralmente humano desde la diversidad cultural. La comprensión de lo estructuralmente humano debe dejar de lado la razón, en el sentido de la racionalidad occidental, para acercarse a la comprensión de las formas de vida y sentidos que se abren en cualquier configuración cultural. En este caso, se trata de un multiculturalismo que renuncia a ser orientador de lo que las culturas deben o no ser. Se trata de un multiculturalismo que no pretende subsumir en un modelo de ser humano a las culturas no occidentales. Es decir, que el multiculturalismo no individualista respeta una dignidad ontológica, no moral ni legal, en que se asume que cualquier formación cultural es tan humana como cualquier otra, y en ese sentido, no está obligada a asemejarse a la cultura dominante ni a tomar sus parámetros de desarrollo o progreso como modelo para su conformación histórica.

La comprensión multicultural, en un sentido ético, es develadora del ser de las culturas, sus prácticas y sus formas de vida. El pensamiento de Kymlicka (1996) —desde mi punto de vista— no pretende mostrar lo peculiar de lo culturalmente otro, ya que plantea al multiculturalismo como ciudadanía, con lo cual impone en la diversidad cultural un concepto cargado culturalmente hacia Occidente, a partir de que se plantea a la ciudadanía formal e instrumental como posibilidad de cualquier cultura, cuando en realidad es un concepto proprio de Occidente. El concepto de ciudadanía implica una comprensión del ser humano en tanto que sujeto autónomo y libre que por propia voluntad —y para el mejor logro de sus intereses— se asocia con otros iguales a él. De hecho, esta comprensión del ser humano le es ajena a culturas no individualistas para quienes lo originario no es el individuo sino la comunidad. Por lo anterior, Kymlicka oculta en su discurso la multiplicidad de culturas que interactúan y asume que la interacción entre culturas debe de darse desde la coordenada liberal, individualista y moderna de ciudadanía. Al plantear que el multiculturalismo debe darse desde la perspectiva de la ciudadanía, deja de ser multiculturalismo para tornarse imposición del liberalismo como forma de comprender el mundo y la vida que tendría de ser válida para cualquier cultura posible. Esto se da en el sentido de que la ciudadanía es la manera de comprender el ser del ser humano desde una perspectiva liberal, misma que se pretende neutra, para con ello, hacerse válida a cualquier sujeto posible. ¿Acaso la ciudadanía es un concepto legítimo y reivindicable por

cualquier cultura? Más bien, el concepto de ciudadanía es una invención occidental tramposa, calificada como neutra culturalmente, que se pretende al margen de la influencia occidental. La idea de la ciudadanía no existe en todas las culturas desde sus tradiciones originarias, pero es una idea a la cual han de plegarse las culturas o comunidades que pretendan ser calificadas de "modernas". En ese sentido se cumple la crítica de Díaz Polanco en cuanto a la finalidad inclusiva del multiculturalismo en su modalidad liberal.

La educación ética requiere ser multicultural en la medida que solamente podemos comprender lo estructuralmente humano desde la concreción histórica-contextual de las formas en que los humanos hemos habitado el mundo. En ese sentido el estudio y la experiencia de las culturas, sus códigos morales, su vocación de sentido y la manera en que éste se ha concretado históricamente, son la vía de los hechos hacia el reconocimiento de lo estructuralmente humano en su diversidad. La educación ética que no se asome seriamente a conocer y reconocer a las culturas no occidentales, y en general a la diversidad y la diferencia cultural, no es sino una forma más de adoctrinamiento moral que sólo parte de lo normativo como válido para la cultura occidental con el fin de convencer a los otros en asumirlo. Asimismo, la educación ética sólo podría hacer justicia a lo diferente en la medida en que *politice* la diferencia, la reconozca en el contexto desde el que se da su dominación a manos de la cultura y la política dominantes.

Tampoco se puede olvidar, como se ha esbozado, que el multiculturalismo —como conjunto de discursos— es una estrategia de dominación bastante sofisticada, así como una válvula teórica-política de escape para la presión social generada en el entorno global. Es un hecho que dada la internacionalización del capital es necesario que su lógica se mantenga impecable en cualquier rincón del planeta en que se encuentre, es decir, que le sea posible continuar la acumulación de riqueza sin límites en donde quiera que se ubique en el mundo. El riesgo del contacto entre culturas diversas que ha venido aparejado con la internacionalización del capital, es la irrupción del conflicto. Si el conflicto se generaliza, la lógica del capital no se puede cumplir, por lo que es necesario para él mismo, para su progreso y su sobrevivencia, que las relaciones entre las culturas y los sujetos inscritos a éstas se desarrolle de la manera más pacífica que sea posible. Es en este ámbito que se desarrollan los intentos actuales por reunir a la ética y la educación, pues se pretende que sea precisamente desde la educación ciudadana que se generen las actitudes y los espacios interpersonales necesarios para la coexistencia pacífica que permita el desarrollo de la política económica neoliberal. La vieja divisa positivista *orden y progreso* mantiene en cierta forma su vigencia, pues sin orden y paz social no puede haber progreso material, de ahí que la diversidad de discursos acerca del multiculturalismo también se inscribe como estrategia sistémica para el mantenimiento del orden político-económico dado, a partir de su apología instrumental del respeto y la tolerancia que habrán de articularse para la construcción de las subjetividades desde la educación ética de corte instrumental.

Si bien, es posible aceptar que la educación ética en sentido no instrumental tendría que ser un espacio de reconocimiento del *otro*, de las diferencias, no es aceptable que el

reconocimiento del *otro* sea un medio, un instrumento para el desarrollo de la economía política vigente, el mantenimiento del orden social o cualquier otra cosa, en lugar de ser un fin en sí mismo. Los discursos concernientes al multiculturalismo problematizan el reconocimiento de las diferencias culturales, pero se olvidan de las bases económicas y políticas que están implicadas en ellas. Es por ello que los discursos multiculturalistas, así como cualquier otro discurso, poseen diversos niveles e implicaciones políticas que es necesario distinguir, ya que siguiendo a Michel Foucault, cualquier discurso es un dispositivo de poder, pero también de contrapoder. Los discursos multiculturalistas pueden ser dispositivos de contrapoder en tanto que pretenden el reconocimiento de la diversidad cultural, pero pueden ser también dispositivos de poder en la medida que pretenden integrar, asimilar y administrar la diferencia cultural para que ésta no sea peligrosa y ponga en riesgo los fines de la economía política dominante. Es necesario ubicarse en aquellos niveles de discurso que se ofrezcan como dispositivos de contrapoder[3] a sabiendas de que en otros niveles el mismo discurso es parte de una estrategia de dominación e imposición política, educativa y cultural. En cierto sentido podemos pensar que el multiculturalismo es un discurso que puede operar como dispositivo de contrapoder, pues implica la desoccidentalización de Occidente, y:

> […] en la óptica realista de Huntington, el principal enemigo de occidente, el que está mermando su poder desde la raíz, no son los bloques de civilizaciones que abrigan entre sí culturas y valores irreconciliables, sino la presencia de una ideología multicultural y la consecuente formación de una sociedad multicultural (Treviño, 1998: 226).

Para concluir, en contra podría argüirse que la educación ética no tiene implicaciones políticas, sino que es necesaria para el logro de una sociedad armónica. Incluso podría tacharse de erróneo el plantear que la educación ética tiene entre sus tareas el legitimar la economía política vigente, desde la construcción de los sujetos morales. Sin embargo, la ceguera ante el hecho de que la educación ética tiene implicaciones políticas, puede provenir de lo que describe Pierre Bourdieu (1998: 106-107) como la "*ilusión* de la neutralidad e independencia de la actividad pedagógica respecto de las fuerzas y grupos sociales". Él sostiene que el sistema de enseñanza institucionalizado genera las condiciones adecuadas para que el ejercicio de la actividad pedagógica produzca, en beneficio de las clases a las que sirve, la *ilusión* de que el trabajo educativo se desarrolla con independencia de las condiciones sociales, políticas y culturales desde las que efectivamente se ejerce. Por lo anterior, no podemos mantenernos en dicha ilusión, sino que es necesario esbozar algunos elementos desde los cuales se manifiestan implicaciones entre la economía política vigente y la educación ética en sentido instrumental.

---

[3] Partiendo de la idea de Foucault de que todo discurso de poder es también de contrapoder y contrapoder puede entenderse como discursos vinculados con acciones "que forman resistencia al poder que quiere dominarla: agitaciones, revueltas, organizaciones espotáneas, coaliciones —todo lo que puede depender de las
conjunciones horizontales." (Ruiz, 2010)

Referencias

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Cerutti, Horacio (1998), "Identidad y dependencia culturales", en David Sobrevilla, *Filosofía de la cultura,* Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones científicas.

Delors, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro,* México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Díaz-Polanco, Héctor (2006), *El laberinto de la identidad,* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dieterich, Heinz (1995), "Globalización, educación y democracia en América Latina", en Noam Chomsky y Heinz Dietrich, *La sociedad global, Educación Mercado y Democracia,* México, Joaquín Mortiz.

Dussel, Enrique (1989), *Filosofía de la liberación,* México, Asociación de Filosofía y LiberaciónEdiciones Contraste.

Foucault, Michel (1978) *Microfisica del poder,* Madrid, La Piqueta.

Hardt, Michael y Antonio Negri (2002), *Imperio,* Buenos Aires, Paidós.

Kymlicka, Will (1996), *Ciudadanía multicultural,* Barcelona, Paidós.

Robles Peiro, Héctor, Alfredo Molina Ortiz y Ronaldo Fuentes Bracamontes (2005), *La economía basada en el conocimiento. Las condiciones de los Estados Mexicanos,* México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Ruiz Pérez, Jesús (2010), "Efectos de contrapoder de la multiplicidad organizada (Michel Foucault)", en *Tal vez inútil, pero absolutamente necesario.* Disponible en http://talvezinutil.blogspot.com/2010/08/efectosde-contrapoder-de-la.html

Saxe-Fernández, John (2003), "Globalización, poder y educación pública", en *Un mundo sin educación,* México, Driada.

Scannone, Juan Carlos (1998), "Normas éticas en la relación entre culturas", en David Sobrevilla, *Filosofía de la cultura,* Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Taylor, Charles (1997), *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad,* Barcelona, Paidós.

Treviño, Julieta y Gabriela Márquez (1998), "Huntington y sus críticos: la evolución de un debate", *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 4, pp. 215-232.

Villoro, Luis (1999), *Estado plural, pluralidad de culturas,* México, Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México.

Zea, Leopoldo (1948), *Ensayos sobre filosofía en la historia*, México, Stylo.

Zea, Leopoldo (1998), "Cultura occidental y culturas marginales", en David Sobrevila, *Filosofía de la cultura,* Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.



Trindade, São Paulo, Brasil. Fotografia de Camila Lásaro.

Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend

Andrés Osorio P.
Universidad Diego Portales
Chile

Resumen: El presente trabajo abordará el concepto de Contrainducción, presente en la Epistemología de Paul K. Feyerabend, el cual constituye, a modo de hipótesis de lectura, el concepto eje de su análisis de la ciencia en el contexto una revolución científica, en tanto hito en la producción de conocimiento, estableciéndose además como el concepto ordenador y articulador de los conceptos relacionados de Anarquísmo Epistemológico, inconmensurabilidad, relativismo, pluralismo epistemológico y su expresión Anything goes; además se abordará el tema del rol de la ley científica en este contexto revolucionario en la ciencia, en tanto expresión de un proceso de renormalización, a la luz de las consecuencias de la resemantización conceptual, en tanto expresión de la inconmensurabilidad presente en este proceso, en el establecimiento de la consolidación de una nueva teoría científica.

Palabras clave: Contrainducción; Fayerabend; epistemología.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012.

* Una versión similar de este trabajo fue presentada en el II Congreso Nacional de Filosofíade ACHIF, Concepción, Chile, 15 al 18 de noviembre de 2011

Citar este artículo:

Cita sugerida
Osorio, Andrés. 2016. "Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend", *Humanidades Populares* 3 (4), 53-60.

APA
Osorio, A. (2016). Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend. *Humanidades Populares, 3* (4), 53-60.

Chicago
Osorio, Andrés. "Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend". *Humanidades Populares* 3, no. 4 (2016): 53-60.

MLA
Osorio, Andrés. "Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend". *Humanidades Populares* 3.4 (2016): 53-60.

Harvard
Osorio, A. (2016) "Contrainducción en la epistemología de Paul K. Feyerabend", *Humanidades Populares,* 3 (4), pp. 53-60.

A modo de preámbulo, esta exposición es el producto de mi trabajo de magistratura realizado durante el año 2004 en la U. de Chile, que se corresponde con uno de los tópicos realizados en esa tesis; además cabe señalar que justificado por el tratamiento de un autor como P. K. Feyerabend, se hace necesario justificar el hecho que la "obra" de este gran polemista se enmarca en una serie de investigaciones que buscan su cauce -dada la amplitud temática que refleja el proceso de maduración del autor tratado en lo que refiere a sus puntos de vista- por lo que conviene, a modo de clave de lectura, abordar su obra desde lo más reciente hacia atrás en el tiempo, con el fin de visualizar los giros, decisiones y etapas que atraviesa su nutrida obra.

Respecto al concepto de *contrainducción* lo primero que podemos señalar, es que marca la epistemología de P. Feyerabend, constituye su concepto central y a él apuntan y en ese sentido se subordinan los conceptos de *inconmensurabilidad*, *inconsistencia, pluralismo, anarquismo epistemológico*, la expresión "*Anything goes*", en tanto sus diversas formas de expresión, es decir, a modo de clave de lectura, marca el carácter de su visión epistemológica. A su vez, la *contrainducción*, podríamos decir que marca, -en el sentido que ordena-, el análisis epistemológico de la ciencia que realiza Feyerabend y constituye su concepto central y direccional, pues establece la dirección de su epistemología.

En lo que a la ciencia específicamente atañe, en el caso científico particularmente, la contrainducción aparece como la resultante de una práctica concreta que va organizándose en función de una problemática específica con la que la ciencia se topa y que impide su desarrollo, dentro del marco de una teoría *estándar*. De este modo, como parece insinuarlo Feyerabend, la contrainducción es más que una metodología, podríamos decir que se trata de una herramienta, de un recurso, de algo que se utiliza por necesidad[1]. De esta forma, se podría pensar que Feyerabend se topa con ella a la luz de su análisis histórico, es decir que la descubre, o dicho con mayor precisión, que lo que hace no es sino denominar, rotular una práctica presente en el desarrollo de la ciencia misma a la luz de los "hechos", y a la luz de los problemas o paradojas con las que se encuentra la ciencia en su desarrollo, las que busca resolver, incluso sacrificando bellas ideas que devienen problemáticas, complejas y cargadas de contradicción, sobre todo a la luz de nueva evidencia (descubrimientos), lo que a su vez le significa a la ciencia, al asumirlos, un

[1] La contrainducción, como se expondrá, es más que una metodología, por tomar una distancia crítica, respecto a la distinción entre lo puramente teórico y lo experimental, asumiendo además un factor subjetivo que estaría presente en todo acto de conocimiento y que Feyerabend expone abiertamente. Este factor que se suele omitir u ocultar, marca, determina, y en cierta medida orienta el curso del proceso de conocimiento, trayendo a su vez una serie de consecuencias tales como una serie de paradojas e inconvenientes que la ciencia suele "renormalizar", o bien enfrentar a través de hipótesis ad-hoc.

reordenamiento y un replanteamiento de lo que hasta la fecha había logrado. Esta práctica es común en la actividad científica, pues la ciencia aspira a la coherencia (belleza), a la síntesis, simplicidad y a dar cuenta de lo que la naturaleza le ofrece (evidencia); es decir aspira a la objetividad y armonía de esas evidencias.

Esto constituye, justamente el contexto en que se da o aparece en la historia, la contrainducción como procedimiento científico. En este sentido, es posible afirmar que este concepto significa un aporte al desarrollo de la ciencia, no sólo por lo que muestra la historia, sino que apunta, más que a justificar una teoría o un procedimiento, a la consecución y satisfacción de las nuevas exigencias que se le presentan como problemas, paradojas, contradicciones y complicaciones que la ciencia asume como desafíos a ser resueltos con satisfacción.

En términos contrainductivos, el desarrollo de la ciencia sería ascendente en términos de que no habría nada que desechar, sino más bien, la ciencia avanzaría en función del enriquecimiento sin pérdida, donde las teorías e ideas "perdedoras" serían puestas entre paréntesis, a la espera de una reactualización, que a su vez implicaría una resemantización, siendo en este contexto donde cabe la idea de *inconmensurabilidad*, en tanto, me atrevo a decir, un momento en el desarrollo del conocimiento científico, bajo la concepción feyerabendiana.

Así, el concepto de *pluralismo*[2], se instala en la propuesta feyerabendiana de la contrainducción, en tanto considerar que el desarrollo de la ciencia se ve favorecido por la promoción del mayor número de propuestas alternativas a una teoría particular, las que sirven como bagaje cultural y como reserva enriquecedora de conocimiento y experiencias, especialmente para el momento del advenimiento de una crisis o revolución científica.

Cabe recordar, en este contexto, que hay situaciones en que resulta aconsejable no sólo ignorar una regla fundamental, sino adoptar su opuesta, esto se da por el carácter y magnitud del problema en que la ciencia se halla en ese momento. De esta manera, si asumimos la regla que dice que "la experiencia", o los "hechos", "los resultados experimentales" o cualquier elemento "sólido" de los procedimientos de contrastación con los que medimos el "éxito" de una teoría, considerando que el acuerdo entre la teoría y "los datos" sea asumido como beneficioso para la teoría, -en tanto que la no correspondencia la haría peligrar o incluso la eliminaría,- vale decir, el que sean los hechos los que deban someterse a la teoría, es que constituyendo esta regla una parte fundamental de todas las teorías de la *inducción*, así como de algunas teorías de la corroboración, Feyerabend, sugiere tomando el punto de vista opuesto, "*proceder contrainductivamente además de proceder inductivamente*"

(Feyerabend, 1989:21).

De esta forma es que cabe agregar que para Feyerabend, quien critica esta concepción por considerarla rígida y fuera de contexto, no es bueno ni deseable, -sobre todo bajo

[2] Ver Osorio P., Andrés. 2004, Cap. 3.6.

ciertos contextos y circunstancias, como las del advenimiento de una nueva teoría alternativa en un contexto de crisis y estancamiento, como se lo muestra la historia,- el que sean los hechos los que deban someterse a las teorías, sino al contrario; pues esto daría cuenta del proceder de los científicos, en determinadas circunstancias concretas, como a su vez daría pié para pensar en un contexto de descubrimiento y proliferación de teorías a la luz de situaciones, problemas y fenómenos concretos.

A su vez cabe destacar a la contrainducción como una manera de asumir, de ver, como una práctica concreta y como una forma, que asume la ciencia, no siendo necesariamente una metodología, sino algo más amplio, un proceder, un instrumento entre otros. Siendo la contrainducción la constituyente en Feyerabend, de la presencia legitima del relativismo en la ciencia. Donde el *anarquismo epistemológico*, en tanto asociado a la idea de la *contrainducción*, no constituye sino actuar contrainductivamente[3]. De esta manera, un aspecto que a su

vez se nos devela es considerar como un prejuicio el sostener la irracionalidad del relativismo, me parece que lo que hay en Feyerabend es más bien considerar al relativismo como una posibilidad en una dimensión política, en aras de la democratización social y como una posibilidad en una dimensión epistemológica, en tanto permite una relación desprejuiciada, y si se quiere de aventura, ametódica aunque racional, y por ende calculada, en la búsqueda y apertura de nuevos horizontes de conocimiento, siendo en el contexto de descubrimiento, donde la contrainducción cobra relevancia; por lo tanto no constituye una solución al relativismo, sino su expresión principalmente epistemológica, en lo que a Feyerabend se refiere, en concreto, la contrainducción no es sino la forma que asume el relativismo epistemológico.

Un aspecto que me parece interesante a ser comentado, es que a partir de lo hasta ahora expuesto, se hace posible el establecimiento de una relación entre la propuesta *feyerabendiana* de la *contrainducción* y la subjetividad, en la medida que los juicios enunciados anteriormente como "*objetivos*" resultan ser en realidad "*subjetivos*"[4], porque el hecho que no aparezca esta *subjetividad* presente en estos juicios, se debe a una omisión y como lo plantea Feyerabend "*la omisión se hace patente cuando el individuo adopta otra tradición: sus juicios de valor cambian*" (Feyerabend, 1988: 95). De este modo, desde un punto de vista epistemológico, el individuo al intentar explicar este cambio se ve obligado a revisar el contenido de sus juicios de valor, actividad que lo pone en una nueva situación respecto a su problema planteado, como a su posible solución, la que a su vez significará la puesta en una nueva perspectiva respecto a la materialidad de su problema como del nuevo mundo problemático que se le abre ante los ojos[5].

Respecto a la contrainducción, ésta muestra justamente este proceso de apertura hacia nuevos tipos de conocimiento y experiencias, si bien aparece en cierto contexto como caótica, anárquica, ello no implica que sea irracional, pues hay cálculo en ese proceder,

---

[3] Ver Op.cit, Cap.3.3.
[4] Ver Feyerabend, Paul. 1989:12.
[5] Véase Osorio P., Andrés. 2004: 48.

hay toma de decisiones en un contexto concreto, hay elaboración de hipótesis. De este modo también, el adoptar un punto de vista relativista o contrainductivo, como parece proponérnoslo Feyerabend, no implica dejar a un lado la racionalidad, sino más bien abrirse a otras posibilidades, abrirse a la idea de que no está todo resuelto definitivamente, que la diversidad de ideas, prácticas y métodos facultan nuevas perspectivas, experiencias y posibilidades de creación y producción, que esta práctica contrainductiva enriquece, aporta, sobre todo si se establece y ajusta a un contexto bien determinado, a una situación problemática concreta a la cual responder. En este sentido, además constituye una apelación a la apertura de nuevas posibilidades, a una mayor flexibilidad a partir de ahí, se hace posible una relación con la tolerancia y con el tema de la democracia; con la estrecha relación entre lo político y lo epistemológico, como además con el tema de la producción y adquisición de nuevo conocimiento.

Otro problema que se nos abre en estrecha relación con el tema, tanto del *relativismo* como con la propuesta feyerabendiana de la contrainducción, es el asunto de la *ley científica* y su rol ordenador, dentro de una determinada tradición, como al interior de la ciencia, sobretodo en el contexto de la emergencia de una nueva teoría científica alternativa o revolucionaria respecto de la o las teorías vigentes, y más aún cuando se la considera como fundamento de reglas o métodos estrictos a ser aplicados y a críticamente considerados. Es así que cabe considerar, el carácter del problema que se nos abre, de la relación entre el método, las reglas y las llamadas leyes científicas, por un lado y el contexto, la práctica de producción de hipótesis y teorías nuevas alternativas a las estandards, en el proceso de una revolución científica, por otro. Problema que podría encontrar una resolución bajo la hipótesis de considerar a las leyes, reglas y metodologías como elementos que tendrían un rol ordenador, sistematizador, objetivador para la comprensión, y por tanto como reflejo; constituyendo la práctica científica de elaboración de teorías alternativas a las estandards, el rico material productivo a ser formalizado, objetivado y por ende operativizado, a través de las fórmulas científicas.

De esta manera, Feyerabend para validar su tesis recurre a la historia de la física, y de la ciencia, mostrando que ninguna de las metodologías resulta compatible con ella, sugiriendo además que, dada su compleja naturaleza, es que se establece la posibilidad de ser puestas entre paréntesis o bien ser radicalmente desechadas. Así, es que en las ciencias suele ocurrir, sobre todo en un contexto de cambio, de revolución científica, producida generalmente al enfrentar un problema o una paradoja que el advenimiento de una investigación interesante conduzca a menudo a una impredecible revisión, de los criterios más básicos y fundamentales de una teoría, aunque ésta pueda no ser la intención de quienes se vean ante esta situación (Feyerabend, 1988: 40-41). Y esto puede ser atribuible a la complejidad de la propia naturaleza que la ciencia investiga y busca comprender, como a su vez aprehender, en lo que concierne al conocimiento de ella, así en su último texto nos dice: "*En realidad podemos decir que gran parte de la abundancia que nos rodea en la tierra surgió en el intento por conquistar la propia abundancia*" (Feyerabend, 2001: 34).

En este sentido estamos en condiciones de afirmar que la abundancia y diversidad que nos rodea, no constituye sino una gran red compleja de interacciones y mediatamente un acto

productivo; es decir que en nuestro afán por descubrir y conocer aportamos y producimos nuestras propias condiciones de vida y conocimiento, siendo la ciencia el intento por establecer una gran síntesis comprensiva y productora. Ahora, nada indica que esta producción sea homogénea y exenta de contradicciones y conflictos, siendo estos a su vez factores que estimulan su producción.

En cuanto a la contrainducción como "plausible" impulso para la ciencia y la epistemología, lo primero a destacar aquí, es el carácter amplio que asume la *contrainducción*, es decir que al parecer, no es algo privativo de la ciencia, ya que, además se la asume en términos políticos y culturales, como una visión, una sensibilidad, una conciencia y un llamado a la tolerancia y a la democracia; como a su vez se ha insinuado en este trabajo, la contrainducción, no parece ser una propuesta abstracta y meramente teórica, como algo que aparece independientemente de un contexto y situación concreta y específica, aspecto que marca su carácter.

Cabe destacar además, en función del desarrollo y despliegue de la ciencia la valoración y énfasis marcado por Feyerabend[6] del concepto de *pluralismo*[7], destacándolo en tanto factor de apertura a nuevas formas de conocimiento.

Lo interesante en este sentido de "futuro", es que la contrainducción nos sugiere, una idea no lineal, hacia un telos específico, de la ciencia, donde la metodología cumpliría un rol ordenador y sistematizador de lo adquirido como conocimiento y no en el marco de una lógica del descubrimiento, es decir la metodología y la lógica habrían sido desterradas de esas apetecibles tierras, donde la imaginación, la creatividad habrían ocupado un destacado lugar. De este modo, en cuanto a la idea del progreso de la ciencia, la contrainducción no sería sino una contra propuesta a la idea del falsacionismo de Popper, que Feyerabend critica[8], pues la *contrainducción* rompe la linealidad del conocimiento, concebido en términos teleológicos y progresivos por ende puede constituír una crítica a la idea de progreso en esos términos y no en términos de concebir que no haya desarrollo en la ciencia, que la humanidad no haya experimentado un avance, no tan sólo cuantitativo, sino también cualitativo. Esto significa, a partir de aquí, que la ciencia cambia, rompiéndose la idea progresiva, en términos lineales de la idea de ciencia y por ende del conocimiento en general.

[6] Ver Feyerabend, Paul. 1989: 23-26.
[7] Ver Ibid.
[8] Ver Feyerabend, Paul. 1991: 50; 2000: 60; 1989: 26-29.

Referencias

Feyerabend, Paul K. (1988), La Ciencia en una Sociedad Libre, México D.F., Editorial Siglo Veintiuno.

Feyerabend, Paul K. (1989), Contra el Método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento, Barcelona, Editorial Ariel.

Feyerabend, Paul K. (1991), Diálogos sobre el Conocimiento, Madrid, Editorial Cátedra.

Feyerabend, Paul K. (2000), Diálogo sobre el Método, Madrid, Editorial Cátedra.

Feyerabend, Paul K. (2001), La Conquista de la Abundancia: La Abstracción frente a la riqueza del ser, Barcelona, Ediciones Paidós Básica.

Osorio P., Andrés (2004) La Contrainducción o el Concepto de Relativismo en P.K. Feyerabend, Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía, Mención Epistemología, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.



Praça da liberdade, Centro cultural de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Fotografía de Paulo Roberto Amorim.

Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico

Atila de Macedo Maia
Luciele da Silva
Mariana Arrieta Mendes
Brasil

Resumen: O presente trabalho é uma busca pela análise da possibilidade metodológica no tocante ao ensino de Filosofia, particularmente no que se refere à leitura de textos clássicos da história da filosofia no Ensino Médio brasileiro e, ao mesmo tempo, uma amostra do que foi realizado em escolas da rede pública de ensino, durante os anos de 2010 e 2011, em prol de tal causa. Nesses dois anos três acadêmicos do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, realizando oficinas onde o foco principal era, a partir da leitura dos clássicos da Filosofia, sua compreensão, interpretação, análise e reflexão, fazer com que os alunos produzissem uma escrita que, de alguma forma, deveria ser filosófica.

Palabras clave: ensino; filosofía; leitura; escrita; textos.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Macedo Maia, Atila de, Luciele da Silva y Mariana Arrieta Mendes. 2016. "Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico", *Humanidades Populares* 3 (4), 62-71.

APA
Macedo Maia, A., Silva, L. & Arrieta Mendes, M. (2016). Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico. *Humanidades Populares, 3* (4), 62-71.

Chicago
Macedo Maia, Atila de, Luciele da Silva y Mariana Arrieta Mendes. "Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico". *Humanidades Populares* 3, no. 4 (2016): 62-71.

MLA
Macedo Maia, Atila de, Luciele da Silva y Mariana Arrieta Mendes. "Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico". *Humanidades Populares* 3.4 (2016): 62-71.

Harvard
Macedo Maia, A., Silva, L. y Arrieta Mendes, M. (2016) "Leitura e escrita filosófica. A possibilidade do ensino da filosofía a partir do texto clássico", *Humanidades Populares,* 3 (4), pp. 62-71.



Analisando a possibilidade

As práticas de ensino em qualquer área do saber na educação básica brasileira estão longe de ser uma tarefa fácil de ser executada e no caso específico da Filosofia não é diferente, principalmente se considerarmos o fato de que essa esteve longe dos currículos escolares obrigatórios por mais de duas décadas e, apenas em 2008, sua obrigatoriedade foi conquistada através da promulgação da Lei 11° 684.

Neste contexto cabe ao professor de Filosofia, o papel de estimular, através do exercício de leitura, reflexão e domínio da escrita, a entrada nesse caminho para que os alunos não se percam na aventura da descoberta de si como seres autônomos. Desafio posto, aliás, aos próprios professores, enquanto leitores, produtores e adaptadores de textos.

No rol das disciplinas do Ensino Médio, a Filosofia, bem como outras disciplinas, defronta-se com a apatia dos alunos em relação ao hábito da leitura. Ora, não seria possível o alcance de uma competência sem o desenvolvimento de uma habilidade, no âmbito de qualquer disciplina. Portanto, a aquisição do referido hábito seria uma tarefa posta aos próprios alunos, e aos professores, instigada pela disciplina em questão, certamente a partir daquilo que corresponde ao seu conteúdo específico, ou seja, o próprio texto filosófico. Nesse ponto, a Filosofia apresenta um diferencial se comparada às outras disciplinas, que é a relação que a mesma mantém com sua história, sempre retornando aos seus textos clássicos para descobrir sua identidade, atualidade e sentido. Disso ela não poderia prescindir, pois, é através da leitura dos textos filosóficos que se dá o próprio fazer filosófico.

Assim, analisar a proposta de leitura e escrita de textos filosóficos como possibilidade na aula de Filosofia, significa dizer que a referida disciplina tem um conteúdo próprio e que seu conteúdo muitas vezes se confunde com sua própria metodologia. Ler filosoficamente implicaria em filosofar. Para isso, será necessário habilmente mostrar aos estudantes do Ensino Médio a importância da Filosofia e dos temas a ela concernentes.

Em nossa proposta de trabalho, a busca pela análise da possibilidade metodológica no tocante ao ensino de Filosofia, particularmente no que se refere à leitura de textos filosóficos, caminha no sentido de aprofundar o tema, verificando o posicionamento de alguns autores consagrados que se debruçaram e se debruçam sobre as principais problemáticas dele originadas. Daí a necessidade, para fundamentar tal iniciativa, de uma pesquisa de cunho bibliográfico, de forma a permitir um diálogo com o que autores escreveram, e escrevem, sobre o tema corrente. Sabe-se que a aprendizagem em Filosofia é pautada por atividades que priorizam a leitura e a escrita, pois essas podem, de forma significativa, proporcionar o exercício da reflexão e o desenvolvimento da capacidade de pensar.

Ao iniciar nossa trajetória acadêmica em um Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, nos deparamos com inúmeros obstáculos. O principal deles, talvez, seja o fato de muitas vezes ocorrer um 'estranhamento' quando se entra em contato com a linguagem e a pesquisa filosófica, exigindo e pressupondo que o mesmo tem que atribuir sentido e significado no trabalho de leitura e escrita de textos, pois os textos servem de suporte didático-metodológico em Filosofia. Deste modo, ensinar a ler e a escrever filosoficamente é potencializar habilidades, tais como compreender, interpretar e escrever os diversos gêneros de textos.

Sabe-se que a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações, das mais simples às mais complexas, para buscar diversão, descontração, lazer e cultura. Neste sentido, não há restrição de ambientes, pois, geralmente, ela surge no lar e tem o seu prolongamento na escola e/ou no meio profissional. É necessário ler. Ler é transformar a escrita em fala. Ler é decodificar mensagens. Ler é extrair novas ideias. Ler é produzir sentido. Ler é interagir à medida que o ato de ler não se dá linearmente, mas é um processo contínuo que mexe com a tranquilidade do leitor exigindo um constante ir e vir no(s) texto(s). É uma operação mental complexa, marcada por tensões, porque envolve ativamente as habilidades e a cognição do leitor.

Ler não é fácil, exige esforço mental e físico e, como tudo, dá trabalho. Percebe-se que muitas vezes é mais fácil abandonar tal esforço. Portanto, aprender a ler não é só uma das maiores experimentações da vida escolar e acadêmica, mas também vivência única para todo ser humano. Ao exercer a leitura, abrimos a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social, ampliar as concepções acerca do mundo, do 'outro' e de si mesmo.

A leitura, enquanto meio de uma prática que pressupõe o diálogo com a tradição filosófica, instiga o desenvolvimento de habilidades, como a escrita, pois há uma implicação proporcionada por tal diálogo em que a mesma facilita o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, tem-se problematizado de que modo tais atividades estão sendo desenvolvidas, e se têm proporcionado efetivamente uma dimensão de autonomia, criatividade e criação do próprio saber filosófico mediante a produção de textos.

Ressaltamos que, quando falamos em processos de leitura, estamos nos referindo a um processo que pressupõe reflexão, interpretação e apropriação do que se lê. É através do acontecimento efetivo desse processo que evitaremos a reprodução de dizeres que não foram interpretados significativamente e que são reproduzidos porque 'alguém' assim os escreveu. Apenas nessa perspectiva, colabora-se para o desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno, uma vez que não nos parece possível formar sujeitos críticos e reflexivos, se a ação educativa primar pela submissão e passividade diante do conhecimento posto.

Contemporaneamente, a leitura e a escrita têm sido consideradas imprescindíveis como formas de comunicação e de sobrevivência na sociedade, mesmo que, em outras épocas,

estas duas formas de comunicação tenham sido percebidas apenas como restritas àqueles que tinham prestígio e riqueza. Em nossa sociedade, a escrita é percebida como reflexo do saber e um dos principais caminhos para a realização profissional, apresentando-se como um aspecto significativo da emancipação do sujeito. O ato de ler, por sua vez, relaciona o sujeito com o mundo que o cerca. De algum modo, afirmou-se que ler e escrever são atividades que se complementam no processo de aquisição do conhecimento, de criação e de descoberta do mundo. Ao ler, o leitor decodifica os saberes e, ao escrever, ele realiza a codificação de novos conhecimentos. Por esta razão a experiência da leitura coloca o sujeito em um processo de aprendizagem que percorre o saber e o não saber.

Das muitas dificuldades apresentadas no ensino, notadamente no Ensino Médio brasileiro, estampamse as da leitura e da escrita. Ler e escrever tornaram-se as atividades nas quais, talvez, os estudantes menos se envolvam. Daí a preocupação de muitos professores, em todas as disciplinas, em despertarem para isso. Ao experienciar a leitura e escrita filosófica, o alunoleitor-escritor executa um ato de compreender o seu mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão do que se plasmou através de experiências objetivas ou subjetivas, a concretização de significados fixados no exercício da escrita, ou seja, pretende-se alcançar a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra filosófica.

No mundo contemporâneo, de acordo com a imposição de um ritmo frenético às pessoas, a leitura parece ter se tornado uma atividade em desuso. A agitação experimentada e comprovada pelo pulsante deslocamento vertical e horizontal do nosso mundo, ditando o estilo de vida das pessoas, parece não dar trégua. Nesse mundo que não para, é possível o cultivo do hábito da leitura? Por que ler textos filosóficos? Como ler os textos filosóficos? E que textos ler? Podemos elencar dois procedimentos básicos importantes para uma leitura filosófica: primeiro, o conhecimento filosófico pressupõe uma ‘iniciação filosófica’ mediante a leitura de textos filosóficos e do ‘repensar estes textos’; em segundo, essa ‘iniciação filosófica’ se desenvolve a partir de e através da visitação constante aos textos filosóficos. A iniciação filosófica se dá paulatinamente, com a apreensão não imediata do pensamento do autor e de seu conteúdo filosófico. Daí a necessidade de exercitar a paciência, lendo e relendo os textos quantas vezes forem necessárias.

Não basta ler, precisa-se haver análise, discussão e interpretação do que se lê para dar sentido. De acordo com Folscheid e Wünenburger, em seu livro intitulado *Metodologia Filosófica* (2006), a aprendizagem da leitura e da escrita é comparada com a seguinte analogia: não há como se aprender a nadar fora d’água. Se o sujeito aprender a ‘teoria da natação’, deitado em um banco e simulando todos os movimentos do ato de nadar, quando estiver dentro d’água, terá que ‘reconstruir’ tudo o que aprendeu do ponto de vista estritamente teórico, e é quase certo que perceberá que todo o seu treinamento ‘teórico’ deveria ter sido feito dentro d’água e não no banco. Analogamente, ler e escrever em filosofia devem ser considerados como partes de um único e mesmo processo: refletir filosoficamente e escrever filosoficamente, ‘concretizando’ a reflexão filosófica no ato mesmo de escrever e adaptando as sugestões descritas acima às suas necessidades e

possibilidades pessoais. Ou seja, os autores afirmam que "Como não há método milagroso em filosofia, é preciso trabalhar em dois planos ao mesmo tempo, segundo a lógica da reflexão teórica, que decompõe artificialmente, e segundo a da imersão prática, (...) cada uma corrigindo a outra" (FOLSCHEID; WÜNENBURGER,

1999 , p. 59).

Além disso, não é proveitoso que a filosofia seja ensinada sem que os alunos leiam o que os filósofos já escreveram, em relação a isso GALLO & KOHAN (2000, p. 194) afirmam que:

> a experiência de pensamento filosófica traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado.

A experiência possível na prática de ensinar a filosofia

Partindo dessa análise de possibilidade de ensino de Filosofia referente à leitura de textos clássicos da história da filosofia é que nos inserimos no Ensino Médio com objetivo de melhorar a qualidade do ensino na rede pública de educação, promovendo um encontro de saberes entre a escola e a universidade, entre o professor titular da escola, os acadêmicos, os alunos e a comunidade escolar. As práticas de leitura e escrita que se desenvolvem numa instituição escolar não são eventos neutros: estão relacionadas à história da instituição, a sua concepção educacional, às noções dos sujeitos que a realizam e a certas visões pedagógicas.

A relação com o ato de ler e de escrever diz algo sobre a concepção de ser humano que é mais forte na instituição. O que os alunos e professores leem e escrevem, o que trazem de fora para ler, o que se recusam a copiar, o que desperta seus interesses, etc. Tudo isso revela também um determinado tipo de relação com seus mestres, com o ambiente escolar e uma forma de interação entre sua própria subjetividade e as situações de leitura e escrita filosóficas. A prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, sociais e morais de todos os envolvidos na dinâmica escolar, e tais quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido à atitudes e comportamentos. Portanto, algumas questões do cotidiano da escola são apresentadas antes de falar nas práticas de leitura e escrita.

O propósito principal de investigação sobre a presença dos saberes filosóficos na escola básica consiste em apreender os traços de singularidade e compor, com eles, mapas e rotas não evidentes de tal presença, entre aquilo que é visível e enunciado e do que não aparece e ainda não está dito. Considera-se que no âmbito escolar desenvolve-se um tipo de educação compreendida como dispositivo de poder onde o sistema educacional é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem. A leitura e escrita filosófica como uma das modalidades de experiência cultural, entre outras, que deveriam ter também na escola o seu lugar de realização e efetivação.

A interpretação continua o trabalho da compreensão, considerando não apenas as alternativas que o texto desenvolve, mas também aquelas que ele omite. Texto compreendido nunca é apenas lido, é interlocucionado ativamente, é "produzido", onde o interprete é sempre o "coautor" que está produzindo um texto, no sentido de que está reconstruindo um problema.

É preciso mostrar que se a relação do professor de filosofia com a leitura e escrita filosófica, demonstra o que todos sabemos: que há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar. Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita filosófica, significa poder ter acesso a estas escritas filosóficas, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

O texto e a escrita filosófica provocam questionamentos, explorações e respostas de natureza diferente, mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a separação de nenhum de seus aspectos. Em nossa formação, como futuros professores de Filosofia temos que, além de nossa formação acadêmica, priorizar o conhecimento sobre escritos utilizados pelos alunos no ensino médio, bem como a observação das estratégias que os jovens utilizam, quer diante de programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante de jornais e revistas, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, do teatro, do cinema, dos álbuns, da ficção e até de um aparelho de celular, etc. Por certo, que o professor de Filosofia do ensino médio, deverá se posicionar de tal modo que fique claro que a tarefa da leitura e escrita filosófica como um todo, não é uma tarefa exclusiva da escola.

É, por isso, que a leitura e escrita filosófica devem passar para além dos muros das escolas, devem contatar e de certa forma contagiar os pais dos alunos, as bibliotecas da cidade, a comunidade escolar, estabelecendo assim, um intercâmbio entre as ações de informação e formação filosófica. Tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita, gerais e filosóficas, três bolsistas que tinham em comum o anseio de pesquisar sobre o tema decidiram trabalhar com textos clássicos de filosofia e levar para sala de aula algo que deveria ser um precedente no ensino da disciplina. O texto clássico é o principal instrumento de trabalho quando nos remetemos ao ensino e à aprendizagem de filosofia, mas na maioria das vezes ele não é apresentado aos alunos e alunas das escolas de ensino médio.

No processo de desenvolvimento das atividades de leitura e escrita propostas trabalhamos com fragmentos de textos filosóficos, tendo em vista a necessidade de aproximar os alunos e alunas aos textos clássicos da filosofia de forma complementar as atividades realizadas em sala de aula pela professora titular da disciplina. Os fragmentos a trabalhados foram escolhidos em comum acordo entre a professora da escola e os responsáveis pelas atividades.

Dessa forma planejamos oficinas de leitura e escrita com o objetivo de minimizar os problemas em relação à leitura e escrita dos alunos e alunas, além de instrumentalizá-los para que tenham autonomia diante da filosofia.

Para a realização das atividades parte-se da interação com o cotidiano do aluno nas suas relações de pertencimento, a partir de diálogos transversais. Tendo como objetivo criar condições que venham a garantir a autonomia dos alunos na leitura e produção textual, ressignificando a importância do ato de ler e escrever filosoficamente. Sendo assim durante o primeiro semestre de 2011, realizou-se no Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso situado na cidade de Santa Maria-RS, onze oficinas com as três turmas do Ensino Médio, nos turnos da manhã e da noite, sendo que dessas, três foram sobre o conceito de felicidade em Epicuro e as demais trataram temas filosóficos complementares, como por exemplo: mitologia, religiosidade, liberdade e consumismo.

A metodologia utilizada pauta-se pelo referencial teórico de Renata Aspis e Silvio Gallo (2009), conforme os autores o ensino de filosofia é delineado por componentes que abrangem a leitura filosófica, a história da filosofia e a escrita filosófica. A partir desta proposta, buscou-se a implementação de oficinas que oportunizassem a percepção criativa dos alunos sobre as significações das figuras textuais presentes na escrita dos autores estudados, aproximando o saber filosófico do cotidiano vivenciado por eles no interior da escola, isto sem prescindir da valorização e da releitura dos saberes historicamente acumulados pela tradição filosófica. Em linhas gerais, as atividades foram desenvolvidas segundo a abordagem metodológica com base nos quatro momentos pedagógicos sugeridos por Silvio Gallo (2007); para o qual a aula de filosofia no Ensino Médio deve assumir a dimensão de *oficina de conceitos*, para que se torne possível produzir um ambiente de criação e experimentação conceitual, considerando o cotidiano e subjetividade dos alunos.

O trabalho realizado pelo grupo de trabalho Leitura e Escrita se encontra em fase de finalização e os resultados obtidos até o momento são parciais. É importante destacar que a realização de tais atividades mostra-se realmente necessária, pois o contato que os alunos tiveram com textos clássicos da filosofia era pouco ou, em alguns casos, inexistente na sala de aula, fato comprovado mediante pesquisa de campo nas duas escolas vinculadas ao projeto através de conversas informais com os alunos e de questionários mistos, que visavam à obtenção de um diagnóstico da relação do aluno com textos (filosóficos ou não). As experiências tidas até o momento mostraram que é possível que se trabalhe com o texto filosófico em sala de aula.

Com a presente proposta de trabalho espera-se uma efetiva contribuição para a ampliação dos conhecimentos e das possibilidades metodológicas para a aula de Filosofia. Aliás, a referida disciplina, apesar de passar por um momento favorável pelo fato de estar retornando ao currículo obrigatório do Ensino Médio, carece de metodologias apropriadas ao seu ensino na educação básica. Juntando-se a isso, algo ainda mais danoso ao seu desenvolvimento é o fato de muitas vezes a disciplina ser ministrada por quem não tem o devido respaldo acadêmico para ensiná-la e, portanto, acha que pode fazê-lo de qualquer forma. Diante de certas "resistências" de saída da condição de admiradores de sombras, por parte dos educandos, geralmente buscam-se caminhos mais "fáceis" e menos tortuosos. Não vislumbram que educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica, de elementos que permitam o desenvolvimento de seres discursivos, necessariamente passa por conduzir os alunos a descobrir encadeamentos, os elos que estão nos discursos elaborados deixados como legados pela História da Filosofia.

Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então que se tornem apenas um lugar para se 'discutir', de 'criticar' etc. Pois, educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade?

Assim, contribuir com o aprimoramento do debate acerca das propostas de novas e mais efetivas metodologias de ensino da Filosofia, é atribuição dos próprios professores de Filosofia. Visualiza-se que uma metodologia para o ensino efetivo da referida disciplina deve priorizar o conteúdo inerente ao seu próprio conjunto e, portanto, jamais deve abrir mão do exercício do filosofar que deverá ter como ponto de partida a leitura do próprio texto filosófico e, quando essa tornar-se hábito na escola básica, poderemos pensar em uma leitura filosófica de outros gêneros, pois como afirmado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006): "é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles.". Para ter lugar assegurado na escola, a Filosofia precisa se configurar como um saber elaborado, sistemático, erudito, isto é, como um conteúdo curricular específico, cuja socialização seja relevante para a produção da existência humana e para a vida em sociedade.

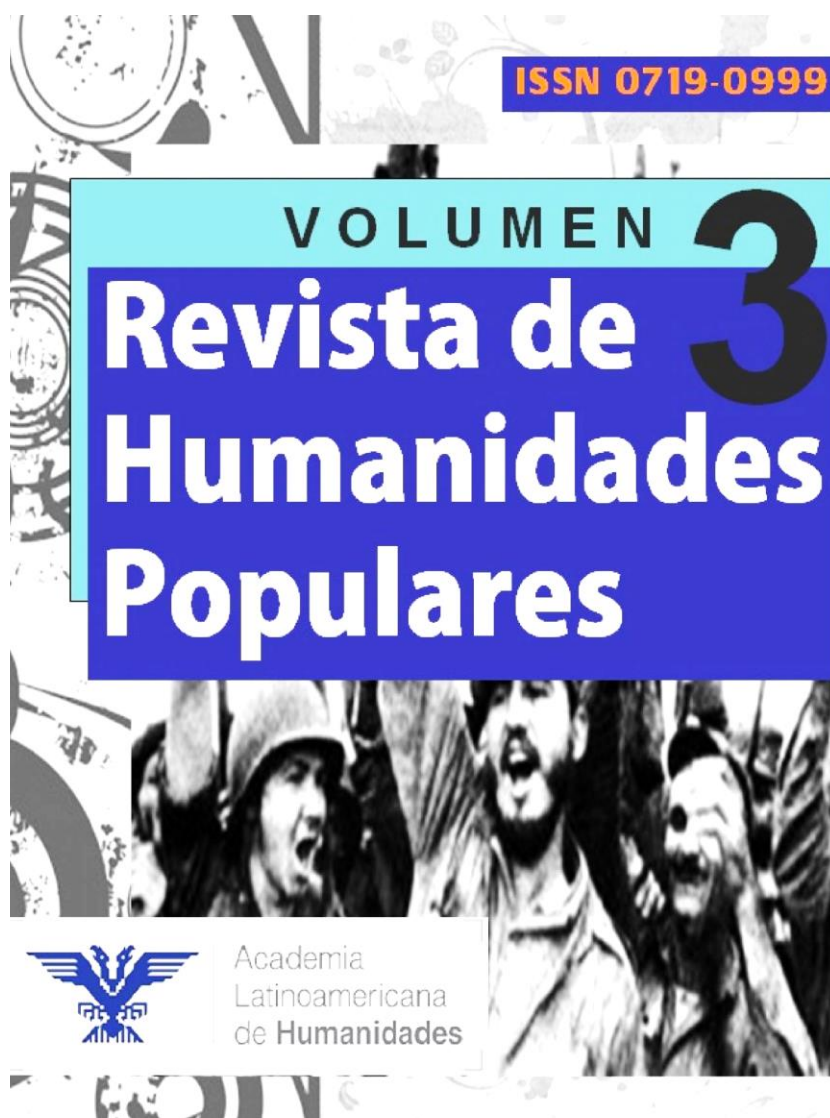
Referencias

Aspis, Renata Pereira Lima; gallo, Silvio. Ensinar Filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

Folscheid, Dominique; wünenburger, JeanJacques. Metodologia filosófica. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Gallo, Silvio; kohan, Walter Omar. Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2009.

Porta, Mário Ariel Gonzales. Filosofia a partir de seus problemas. São Paulo: Loyola, 2002.



Cubierta de Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, volumen 3.

HUMANIDADES POPULARES, COLECCIÓN "PRIMERA ÉPOCA", VOL. 3, NÚM. 4

